

ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ SİSTEMİK VE SİSTEMATİK DEĞERLENDİRİLMESİ

Betül Özaydın¹, Mustafa Serkan Günbatar², Nezh Önal³, Hasan Çakır⁴

Özet

Bu çalışmada öğretmen yetiştirme programının değerlendirilmesi; eğitime başlamadan önce, eğitim esnasında ve eğitim gerçekleşikten sonra olmak üzere üç aşamada ve 8 farklı boyutla ele alınmıştır. Program değerlendirilirken, değerlendirme modellerinden Stake, Kirkpatrick ve Stufflebeam' in geliştirmiş olduğu program değerlendirme modelleri kıyaslamalı olarak incelenmiş ve hangi boyutta hangi modelin kullanılabileceği ortaya konmuştur. Sözü geçen üç modelin de öğretmen yetiştirme programının farklı boyutlarında kullanılabileceği belirlenmiştir. Ancak eğitim fakültesinden mezun olanların uzun vadede başarı durumunu gösteren boyut olarak ele alınan toplumsal yapıya katkıyı değerlendirmede üçünün de yetersiz kaldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, Program Değerlendirme Modelleri, Öğretmen Yetiştirme, Öğretmen Yetiştirme Programını Değerlendirme.

SYSTEMIC AND SYSTEMATIC EVALUATION OF TEACHER TRAINING PROGRAMS

Abstract

In this study, evaluation of teacher education programs, has taken place in three phases, before the start of training, during training, and after training, and is discussed in 8 different dimensions. When evaluating teacher education programs, Stake, Kirkpatrick and Stufflebeam evaluation models were investigated as a comparative analysis of models of program evaluation. It has been identified that teacher education programs in the above mentioned three models can be used in different dimensions. But all three models were insufficient to assess contribution of social structure for long-term success of the graduates of teacher education programs.

¹ Uzm., Süleyman Demirel Üniversitesi, ozaydinbetul@gmail.com

² Arş.Gör., Gazi Üniversitesi, msgunbatar@gmail.com

³ Arş.Gör., Niğde Üniversitesi, nezihonal@gmail.com

⁴ Yrd.Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, hcakir@gmail.com

Keywords: Program evaluation, Program evaluation models, Teacher education, Teacher education of evaluation

Summary

In this study ; Stake, Kirkpatrick and Stufflebeam evaluation models and the teacher training programmes in our country are analyzed.

The teacher training programme is inferred at 8 different level. They are;

1. Evaluating the quantity and quality of faculty members, so as to overview of needs at teacher training foundations.
2. Evaluating mental and physical competence of students who are beginning to study at education faculty, so as to, determine the efficiency before education.
3. Evaluating the lessons that at taken, the education environment, the education method that is used, and its interaction in the education process at education faculties.
4. Evaluating education faculty graduates 'data and skill levels and skills at work by people in the association via setting them up in business so as to, determine the success status in the short run.
5. Evaluating data and skill increase and attitude change so as to, determine the success status of education faculty graduates in the medium term.
6. Evaluating the contribution to social structure so as to, determine the success status of education faculty graduates over the long-term.
7. Evaluating the appropriateness of teacher training programme to standarts.
8. Evaluating the cost account of teacher education.

Teacher training programme is studied via Stake,Kirkpatrick and Stufflebeam evaluation models in accordance with those 8 dimensions, and at the end of the study, it is determined that, it is possible to benefit from each three models. In evaluation of teacher training programme, the models contains different qualifications. But, it is thought that the influential models are deficient in evaluating of some dimensions. Stake and Stufflebeam's model, in evaluating success status of graduates in the medium term, and , Kirkpatrick's model, in overviewing needs, investigating education environment during education process and determining the appropriateness to the standarts, are deficient. The deficiency of each three model is determined as the success status of graduates in long term.

It is thought that the teacher training programme can be evaluated by researchers in discussed dimensions via different evaluation models.

Giriş

Bütün programlarda olduğu gibi, öğretmen yetiştirme programında da, programın tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise bu programın uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının programa yansıtılması da o kadar önemlidir (Aközbek, 2008). Program değerlendirme aşamasında, sadece bir modeli önermek ya da kullanmak bazen yeterli olmayabilir. Araştırmacılar kendi amaçlarına ve koşullarına uygun olan modeli seçebilirler ya da daha önce geliştirilen modellerden yararlanarak kendi modellerini geliştirebilirler (Erden,1998). Bu çalışmada ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programları Stake, Kirkpatrick ve Stufflebeam değerlendirme modelleri ile incelenmiştir. Çalışmada, öğretmen yetiştirme programı 8 boyutta ele alınmıştır;

1. Öğretmen yetiştirme kurumlarında ihtiyaçların gözden geçirilmesi,
2. Eğitim fakültesine başlayan öğrencilerin, eğitim öncesindeki yeterlilik durumu,
3. Eğitim fakültelerindeki öğretim süreci,
4. Eğitim fakültesinden mezun olanların kısa vadede başarı durumu,
5. Eğitim fakültesinden mezun olanların orta vadede başarı durumu,
6. Eğitim fakültesinden mezun olanların uzun vadede başarı durumu,
7. Öğretmen yetiştirme programının standartlara uygunluğunun belirlenmesi,
8. Öğretmen eğitiminin maliyet hesabı.

1.Öğretmen yetiştirme kurumlarında ihtiyaçların gözden geçirilmesi

Öğretmen yetiştirme kurumlarında, ihtiyaçların gözden geçirilmesi boyutunda, öğretmen elemanı sayısı ve niteliği önem taşımaktadır. Ülkemizde 65 tanesi Devlet, 7 si ise Vakıf bünyesinde olmak üzere toplam 72 adet Eğitim Fakültesi bulunmaktadır (YÖK, 2011).

Tablo1: 2009-2010 Eğitim- Öğretim Yılında Eğitim Fakültelerindeki Öğrenci Sayıları

	2009 - 2010 ÖĞRETİM YILI		2008 - 2009
	Yeni kayıt	Toplam öğrenci sayısı	Öğretim yılı mezunu
Eğitim Fakültesi			
Okul Öncesi Eğitim	3821	12361	2959
İlköğretim	23636	76312	21215
Özel Eğitim	1009	3240	652
Fen Bilimleri Eğitimi	2160	10610	1804
Sosyal Bilimler Eğitimi	1891	6847	801
Yabancı Diller Eğitimi	5631	21313	4009
Türk Dili Ve Edeb. Eğt.	5094	18231	4865
Sanat Eğitimi	2368	9500	2058
Teknik Eğitim	9701	37403	7455
Mesleki Eğitim	1924	7990	1896
Uygulamalı Sanatlar Eğt.	19	92	14
Toplam	57254	203899	47728
Üniversiteler Toplamı	304113	1145201	187173

Kaynak: 2009-2010 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı (2010)

Tablo2: 2009 -2010 Eğitim- Öğretim Yılında Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanı Sayıları

2009-2010 Öğretim Yılı Lisans Eğitimi Veren Yükseköğretim Programlarında Görevli Öğretim Elemanlarının Öğretim Alanlarına Göre Sayıları									
	Toplam	Prof.	Doç.	Y.Doç.	Öğr.Grv.	Okut.	Uzm.	Arş.Grv.	
Okul Öncesi Eğitim	205	10	9	58	53	3	4	68	
İlköğretim	1480	71	73	561	375	29	9	362	
Özel Eğitim	104	9	6	24	29	1		35	
Fen Bilimleri Eğitimi	477	93	47	182	45		8	102	
Sosyal Bilimler Eğitimi	205	22	24	90	26		1	42	
Yabancı Diller Eğitimi	653	58	39	202	145	117	2	87	
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	333	32	23	142	57	7	1	71	
Sanat Eğitimi	583	44	35	160	201	28	4	111	
Teknik Eğitim	1182	106	97	409	217	5	14	334	
Mesleki Eğitim	281	34	15	110	59	2	2	59	
Uygulamalı Sanatlar	333	50	15	82	111		8	67	
Toplam	5836	529	383	2020	1318	192	53	1338	
Üniversiteler									
Toplamı	87535	14064	7453	18215	7973	6818	2608	30374	

Kaynak: 2009-2010 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı (2010)

Türkiye'deki eğitim fakültelerinde 203.899 öğretmen adayı öğrenim görmektedir (Tablo 1). Buna karşın Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında görev yapan toplam akademik personel sayısı 5836'dır (Tablo 2). Yani her bir akademik personele 35 civarı öğretmen adayı düşmektedir. Toplam öğretim üyesi (Prof., Doç. ve Yrd. Doç.) sayısı 2932'dir. Bu açıdan bakıldığında ise öğretim üyesi başına 70 civarında öğretmen adayı düşmektedir. Üstüner (2004)' in bildirdiğine göre taşrada bulunan öğretmen yetiştirme kurumlarında öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı büyük kentlerimizde bulunan öğretmen yetiştirme kurumlarındakinin iki katıdır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili çalışmada; öğretmen yetiştiren fakültelerle başka fakülteler kıyaslandığında; Eğitim Fakültesinde öğrenci başına düşen öğretim üyesi sayısının çok az olduğu düşünülmektedir (Üstüner, 2004).

Dokuzuncu Kalkınma Planında "Eğitimde niteliğin artırılması amacıyla, eğitici personelin nitelikleri ... güçlendirilecektir." (Bakanlar Kurulu, 2006), On sekizinci MEB Şura kararlarında ise "Öğretmen niteliğinin artırılması amacıyla, öğretim üyesi ve altyapısı yeterli olmayan üniversitelerde öğretmen yetiştiren kurumlar açılmamalı...." (MEB, 2010) ifadeleriyle eğitim sistemi içindeki öğretim elemanlarının niteliği vurgulanmıştır.

2. Eğitim fakültesine başlayan öğrencilerin, eğitim öncesindeki yeterlilik durumu

Ülkemizde öğrencilerin öğretmen olmak için eğitim fakültelerine girme yeterliliği ÖSYM tarafından yapılan Lisans Yerleştirme Sınavı ile belirlenmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğretmen olma yeterliliklerinin belirlenmesi noktasında fiziksel olarak bu işi yapabilecek yeterliliklerinin olup olmadığı gibi durumların değerlendirilmesi gerekli görülmektedir.

3.Eğitim fakültelerindeki öğretim süreci

3.a. Üniversitede alınan ders

XI. Milli Eğitim Şurasında öğretmen eğitiminde içeriklerin düzenlenmesi ile ilgili maddeler yer almaktadır. Hangi kurum için öğretmen yetiştirme söz konusu olursa olsun, her öğretmen adayı meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisine sahip olmalıdır (Ercan, 2009). Baksan ve diğerleri (2006) yaptığı araştırmada Türkiye’de uygulanmakta olan öğretmen yetiştirme programları ile farklı ülkelerdeki programları karşılaştırmıştır. Türkiye’deki öğretmenlik programları derslerinin genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorilerine göre yeniden gözden geçirilmesi ve ders kategorilerinin birbirlerine ilişkin oranları ve ağırlıklarının genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri lehine değiştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan sonuçlar öğretmen yetiştirme programında alınan derslerin değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

3.b. Eğitim fakültesinde öğretim görülen ortam

Eğitim birçok unsurun etkileşim içinde bulunduğu karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte sadece, öğrenci, öğretmen ve programın uygunluğu yeterli değildir. Bunlarla birlikte eğitim ortamını oluşturan binalar, sınıflar, laboratuvarlar ve öğretim materyalleri gibi birçok değişken doğru şekilde yapılandırılmalıdır (Erişen, 2001). Dokuzuncu Kalkınma planında, eğitim kalitesini arttırmak için yenilenen müfredat ve öğretim yöntemlerine uygun öğretim ortamlarının oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (Dokuzuncu kalkınma planı, 2006).

3.c. Üniversitede verilen derslerde kullanılan öğretim yöntemleri

Öğretim sürecinde ders planlarının yapılma nedenlerinden birisi öğrencilerin etkin katılımını sağlamaktır. Ders planlarında eğitim sürecinde kullanılacak yöntemlerin öğrenci özelliklerine göre belirlenmesi önemli bir adımdır (Ünlüeser, 2007). Öğretmenlerin, eğitim süresinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin, öğrenci özelliklerine uygun olmasının yanı sıra öğrencilerin aktif katılımını ve anlamlı öğrenmeyi sağlayacak şekilde yapılandırılması gerekmektedir.

3.d. Etkileşim

Öğretim elemanları, öğretmen adaylarında davranış değişimi oluşturabilmek için öğretmen adaylarını tanımalı ve bireysel değerlendirme yapmalıdır (Çankaya, 2007). İletişim, bunun paralelinde de etkileşim programların verimliliği açısından göz önünde bulundurulması gereken önemli bir unsurdur.

4. Eğitim fakültesinden mezun olanların kısa vadede başarı durumu

4.a. Mezun olan öğretmen adaylarının işe yerleşme durumu

Ülkemizde öğrencilerin öğretmen olma yeterliliği KPSS ile belirlenmeye çalışılmaktadır. Ancak eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adayı sayısı ile devlet kadrosu arasında bir uçurum söz konusudur. Tablo3’de Milli Eğitim Bakanlığının son beş yılda yapmış olduğu öğretmen atamalarının yıllara göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 3: 2006-2011 Yılları Arasında Meb' e Alınan Öğretmen Sayıları

Yıl	Atanan
2011	26499
2010	45599
2009	15059
2008	32741
2007	28836
2006	33938

Kaynak: http://personel.meb.gov.tr/sayfa_goster.asp?ID=207

Tablo 3 ve Tablo 1'deki veriler karşılaştırıldığında mezun olan öğretmen adaylarının tamamının öğretmen olarak atanmadığı ve yıldan yıla bu sayıda bir artış olduğu görülmektedir (Tablo 3). Buna göre, öğretmen adaylarının işe yerleşme durumları, programın değerlendirilmesi için önemli bir kriter niteliğindedir.

4.b. Mezun olan öğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeyleri

Öğretmen yeterlikleri, “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Bu noktadan hareketle öğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesi öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesinde önemlidir.

4.c. Mezun olan öğretmen adaylarının iş ortamında becerilerinin gözlemlenmesi

18. MEB Şurasında yetiştirilmekte olan öğretmenlerin niteliklerinin artırılması için yapılması gereken bazı durumlar önerilmektedir (MEB, 2010). Buna göre, yetiştirilen öğretmenlerin iş ortamında gözlenmesi ve niteliklerinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

4.d. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, çalıştığı kurumda başarı durumları

Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı durumlarının, öğrenci algılarına, iş arkadaşlarına ve amirlerine göre uygun değerlendirme ölçekleri kullanılarak tespit edilmesi programın değerlendirilmesinde yer almalıdır.

5. Eğitim fakültesinden mezun olanların orta vadede başarı durumu (Mezun olan öğretmen adaylarının yetiştirdikleri öğrencilerin tutum değişimleri, bilgi ve beceri düzeylerindeki anlamlı düzeydeki artış)

Öğretmen Yetiştirme Türk Millî Komitesi (2010), amaçları arasında göreve başlamadan önce Eğitim Fakülteleri ile gerekli işbirliği ve koordinasyonu sağlayarak öğretmen adaylarının eğitim kalitesini yükseltmeyi, öğrencilerin okullardaki başarılarını arttırmayı amaçlamaktadır. Üstüner (2004) öğretmenlerin; öğrenciler için yaşamlarında yakalayabildikleri en büyük şans ya da en büyük şanssızlık olabileceğini, bu durumun olumlu yönde gelişmesinin de öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce aldıkları eğitimin kalitesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Öyleyse bu kurumlardan mezun olan öğretmenlerin yetiştirdikleri

öğrencilerin başarı durumunun tespiti programın orta vadedeki sonuçlarını yansıtmasında önemli bir değerlendirme kriteridir.

6. Eğitim fakültesinden mezun olanların uzun vadede başarı durumu (Mezun olan öğretmen adaylarının yetiştirdikleri öğrencilerin toplumsal yapıya katkısı)

Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarından ikincisi, *“Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek”*(14574 Sayılı Resmi Gazete, 1973) şeklinde ifade edilmektedir. Burada Eğitim Fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin yetiştirmekte oldukları öğrencilerin bazı özellikleri sıralanmakta ve bu öğrencilerin toplumsal yapıya katkı sağlamalarının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

7. Öğretmen yetiştirme programının standartlara uygunluğunun belirlenmesi

Öğretmen yetiştirmede kaliteyi arttırmak için, 1994 yılında Millî Eğitimi Geliştirme Projesinde standartlar üzerine çalışmalar yapılmış ve Türkiye’de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon başlıklı bir kitap üretilmiştir (Kavak, vd., 2007). YÖK (1999) ise öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması için öğretmen yetiştirme standartlarının oluşturulması amacıyla proje çalışması yapmıştır. Projede standartlara uygun öğretmenlerin yetiştirebilmesi için, öğretmen eğitiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar vurgulanmıştır (Karaca, 2008). Standartlar başlığı altında değerlendirilebilecek olan bazı durumlar da program değerlendirme aşamasında yön gösterici olarak önemli görülmektedir.

8. Öğretmen eğitiminin maliyet hesabı

Kişilerin ve kurumların eğitimin üretimi veya tüketimi için yaptıkları ödemelere eğitim harcamaları denir (Yıldız, 2000). Bu maliyetlerin azaltılması ile ekonomiye büyük katkı sağlanabilir. Eğitimde maliyetlerin azaltılması ise üç şekilde olabilir (Ünal,1996, akt: Yıldız,2000):

- Eğitim sisteminin mevcut yapı ve işleyişini değiştirmeksizin, girdilerin miktarını, kalitesini ve oranlarını değiştirmek veya mevcut girdileri daha etkin kullanmak
- Sisteme yeni parçalar ve teknolojiler getirerek, sistemin temel tasarımını değiştirmek
- Yeni bir öğrenme ve öğretme sistemi tasarlamak

Sadece öğretmen yetiştirme kurumlarındaki sayısal veriler ve bunların dağılımı düşünüldüğünde bile ülkemizdeki eğitim kalitesinin gerektiği gibi olmadığı görülebilir. Verilen eğitim kalitesinin artırılabilmesi için sağlıklı kararların alınması noktasında sistematik değerlendirmelere ihtiyaç vardır. Yapılan bu çalışmada sistematik bir değerlendirme için kabul gören üç program değerlendirme modelinin bu duruma yaklaşımları belirlenen sekiz boyut altında incelenmiş ve bazı öneriler sunulmuştur. Öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi için Stake, Kirkpatrick ve Stufflebeam modellerinden yararlanılmıştır.

Stake' in Uygunluk Olasılık Modeli

Stake' in Uygunluk Olasılık modeline göre; değerlendirmenin tanımlama ve hüküm verme üzere iki temel işlevi vardır. Tanımlama; niyet ve gözlem (performans), hüküm vermede ise standartlar ve hüküm verme boyutunda incelemeler yapılır. İncelenen bu boyutların her birinde, girdi, süreç ve ürün olmak üzere üç alanda veri bulunmaktadır (Stake, 1975). Stake bu modelinde, programın güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili hüküm verilerek değerlendirme yapıldığını ifade etmiştir. Bu amaçla da programın girdi, süreç ve ürün aşamasında incelemeler yapıldığını vurgulamıştır (Paper and Hare,1999).

Değerlendirme modelinde ilk aşama mantıktır. Niyetlerin oluşturulması için mantık dikkate alınır. Mantık ise öğretmen yetiştirme programında, daha önceki yaşantılar, programın felsefesi ve amacından ağır basanın dikkate alınmasıdır (Paper and Hare,1999). Niyetler programdan beklenenler, istenenler ya da korkulanlardır. Çevresel koşullar, gösteriler, konunun kapsamı ve davranışlar için yapılmış planlar niyetleri oluşturur. Gözlemler (performanslar); niyetlenenlerin gerçekleşme durumunu belirtir. Gözlemler için envanter planı, biyografik bilgiler, söyleşiler, kontrol listesi, psikometrik testler kullanılabilir. Standartların değerlendirme yaparken, açık ve net belirlenmesi gerekir. Ancak bu standartlar evrensel değil, okula ve konuya göre değişebilir olmalıdır. Program hakkında hüküm vermek için ise iki yol vardır. Değerlendirme ya kesin karşılaştırma ile ya da bağıl karşılaştırma ile gerçekleştirilir (Stake, 1975). Stake' in modelinde, değerlendirme standartlarla desteklendiği için oldukça faydalıdır (Hamm,1985;Wood,2001).

Stake, girdileri; değerlendirilen programı etkileyen ve programdan önce var olanlar şeklinde ifade etmiştir. Öğrenci ve öğretmen özelliklerini kapsayan girdiler, öğretmenin deneyim yılı, davranışları şeklinde ifade edilebilir. Öğrenme, öğretme sürecini ifade eden süreç boyutunda materyaller, zaman, ortam, iletişim ve öğrenci etkileşimi yer alır (Ornstein & Hunkins, 1988; Akt: Karataş, 2007). Ürünler ise yetenek, başarı, tutum ve eğitim sonucu öğrencide oluşan istekleri içerir. Ürünler hem kısa vadede hem de uzun vadede bilişsel çaba içeren kişisel ve toplumsal sonuçlardır (Stake, 1975). Ürünler boyutunda programın sonucu ile direkt ilgisi olmayan ürünleri de dikkate almak gerekmektedir (Ornstein & Hunkins, 1988; Akt: Karataş, 2007).

Kirkpatrick Modeli

Kirkpatrick' in modeli hedef temelli bir yaklaşım benimser (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009). Kirkpatrick program değerlendirme modelinin dört düzeyi Tepki (Reaction), Öğrenme (Learning), Davranış (Behavior) ve Sonuçlar (Results) şeklindedir. Bu düzeyler program değerlendirme için bir dizi yöntemi temsil eder. Her düzey önemlidir ve bir sonraki aşama için yansımaları vardır. Bir düzeyden diğerine geçtikçe değerlendirme işlemi daha da zorlaşır ve daha çok zaman alır, fakat bunun yanında daha değerli bilgi sağlanmış olur (Kirkpatrick, 1998).

Tepki aşamasında, değerlendirme programa katılanların programa nasıl bir reaksiyon gösterdiğini ölçer (Kirkpatrick, 1998). Tepki aşamasındaki veriler öğretim programının sonunda elde edilir. Bu aşamada öğrencilerin algıları ölçülür ve sıklıkla tutum anketleri

kullanılır (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009). Kirkpatrick bu düzey değerlendirmeyi müşteri memnuniyetini ölçme olarak nitelendirir. Öğrencilerin tepki aşamasındaki değerlendirmeleri iyi yapılandırılmış görüşme formuna eşlik eden akran ya da öğretici (supervisor) gözlemiyle değerlendirilebilir. Değerlendirme için kısa cevaplar, cümle doldurma, derecelendirmeler, küçük grup görüşmeleri (focus group) aracılığı ile veri toplanabilir (Nelson ve Dailey, 1999).

Öğretim programına ilişkin uygun tepki öğrenmeyi garanti etmez (Kirkpatrick,1979). İkinci düzey olan öğrenme düzeyinde programa katılım sonucunda katılımcıların tutum değiştirme, bilgi artışı ve/veya beceri artışı olarak tanımlanabilir (Kirkpatrick, 1998). Öğrenme aşamasında ölçüm öntest sontest şeklinde kullanılan uygun testler ve sınavlar aracılığıyla yapılır (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009). Modelin ikinci aşaması olan öğrenme aşamasında öğrenilen ilkeleri, gerçekleri ve teknikleri iş ortamında kullanma ile ilgilenmeyiz. Bu durumlar üçüncü aşama olan davranış aşamasının kapsamını oluşturur (Kirkpatrick,1979).

Davranış aşaması, katılımcıların öğretim programına katılımları nedeniyle davranışlarında meydana gelen değişim olarak tanımlanabilir (Kirkpatrick, 1998). Kirkpatrick davranış değişimi aşamasındaki değerlendirme için beş genel yöntem yer verir. Birincisi, öğretimden sonra öğrencilerin içerik kapsamında olan benzer bir performansı gerçekleştirebilme yeterlilikleri ölçülür. İkincisi, öğrencilerle benzer özelliklere sahip kişilerin performanslarını öğretimden önce ve sonra ölçmektir. Bu yalnızca öğretmen değerlendirmesini değil öğrencilerin kendilerini, akranlarını ve diğer insanlar tarafından değerlendirilmelerini içerir. Üçüncüsü bu ölçümlerin kıyasını yapmak için istatistiksel analizlerin kullanılmasıdır. Dördüncü önerisi davranış ya da performans değişiminin öğretimden en az üç ay sonra ölçülmesidir. Son önerisi ise öğretime tabi olmayan kontrol grubunun kıyaslama için kullanılmasıdır (Naugle, Naugle ve Naugle, 2000). Davranış aşamasındaki ölçüm öğrencilerin öğrendikleri becerileri sınıf ortamından ziyade iş ortamında sergileme kapasitelerini içerir. Bu aşamadaki değerlendirme testler uygulanarak, gözlem veya muhakemelerle gerçekleştirilebilir (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009).

Sonuçlar aşaması ise, katılımcılarda programa katılmalarından dolayı meydana gelen nihai sonuçlar olarak tanımlanabilir. Nihai sonuçlar üretimdeki artışı, kalitedeki artışı, maliyetlerdeki azalmayı, satışlardaki artışı içerebilir (Kirkpatrick, 1998). Kirkpatrick modelinin son aşaması olan sonuçlar aslında doğrudan eğitim sistemine uygulanır. Performans ölçümünün ötesinde tüm eğitimlerin başarısını ölçmek için öğrencilerin okuldan ayrılmasından belli bir süre sonunda başarıyı ölçmek için takip mekanizması geliştirmeyi önerir (Naugle, Naugle ve Naugle, 2000). Kirkpatrick modelinin sonuçlar aşaması maliyetleri düşürme özelliği, performans kapasitesini arttırma, müşteri memnuniyeti gibi doğrudan olmayan faydaların ölçümü gibi geniş kapsamlıdır. Bu ölçümleri yapmak için çok fazla miktarda kaynağa ihtiyaç vardır (Nelson ve Dailey, 1999).

Stufflebeam CIPP Modeli

Stufflebeam' in değerlendirme modeli program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilere hizmet için geliştirilmiştir. Stufflebeam' e göre yetkililerin değerlendirme sürecinde programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar planlama, yapılaştırma, yürütme-uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır. Bu dört farklı karar aşamasının her biri için uygun bir değerlendirme türü tavsiye edilmektedir. Bunlar bağlam (context), girdi (input),

süreç (process) ve ürün(product)dür (Popham, 1988, 35). Model kısaca İngilizce isimlerinin baş harfleri olan CIPP olarak isimlendirilmektedir.

Bağlam değerlendirme, CIPP modelinin ilk aşamasıdır ve programın plan yapma aşamasına hizmet etmektedir. Bağlam değerlendirmedeki amaç, programın hedeflerinin belirlenmesi için gerekli bilgilerin toplanması ve hedeflerin tespitidir. Bağlam değerlendirme ile uygun çevre tanımlanır. Olması istenilen ve var olan koşulları analiz eder. (Worthen, Sanders, 1973, 136).

Girdi değerlendirme, yapılaştırma ile ilgili kararlara hizmet etmenin yanı sıra programın amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ile bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Girdi değerlendirmede uzmanlar eğitim ortamının kapasitesini belirler. Uzmanlar program hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji seçeneklerini inceler ve uygun stratejiyi belirler (Ornstein, Hunkins, 2004, 343).

Programı yöneten bir aşama olan süreç değerlendirmede, ilk strateji; programın başarısızlığına neden olabilecek kaynak tespiti yapmak ve sürekli denetlemektir. İkinci strateji programın yürütülmesi sürecinde yetkili kişilerin aldığı bazı kararlardır. Üçüncü strateji seçilen kapsam, yeni öğretim stratejileri, öğrenci-öğretmen etkinlikleri için belirlenen zaman gibi tasarının temel işlevini vurgular. Proje karar vericileri süreç değerlendirme sayesinde program ile ilgili tahminde bulunmak, işlemler ile ilgili zorlukların üstesinden gelmek için ihtiyaçları olan bilgileri elde etmiş olurlar (Ornstein, Hunkins, 2004, 344, Akt: Aközbeç,2008).

Programdan elde edilenlerin ölçülmesi, yorumlanması ve bir sonuca varma ise ürün değerlendirme ile yapılır. Programın hem uygulanması aşamasında, hem de program sonunda elde edilen başarı hakkında geri bildirim almak önemli görülmektedir. Ürün değerlendirmede programın hizmet ettiği gurubun ihtiyaçlarının karşılanma derecesine bakılır (Stufflebeam, Shinkfield, 1990, 177).

Stake, Kirkpatrick Ve Stufflebeam Program Değerlendirme Modellerinin Öğretmen Yetiştirme Programlarının Değerlendirilmesine Yaklaşımları

Öğretmen yetiştirme programını değerlendirirken, bu üç modelde bulunan farklı basamaklar, farklı amaçlarla kullanılabilir. Ayrıca bu modellerin program değerlendirmeye yaklaşımları da bazı noktalarda birbirinden farklılaşmaktadır. Aşağıda bu sekiz boyut etrafında modellerin program değerlendirmeye yaklaşımları sunulmuştur.

1. Stake' in Modeli İle Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi

Stake' in modeli sürece dayalı bir yaklaşım benimsemektedir (Stake, 1976). Program başlamadan önce var olanlar ile olması gerekenler, program süresince öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı arasındaki uyum Stake modeli ile değerlendirilerek, programın ihtiyaçları hakkında hüküm verilebilir. Öğretim üyelerinin nitelik olarak yeterliliklerinin saptanması içinse öncelikle olması gereken niteliklerin Stake modelindeki standartlar aşamasında belirlenmesi gerekmektedir. Belirleme yapıldıktan sonra, standartlar ile öğretim üyesinde var olan davranışlar, girdi verileri ile belirlenerek hükümlere ulaşılabilir. Bütün bu

değerlendirme basamaklarından önce öğretmen yetiştirme programlarında olması gerekenler belirli mantık kuralları çerçevesinde dikkate alınmalıdır.

Eğitim fakültesine başlamadan önce var olan yeterliliklerin değerlendirme için Stake' in modeli gözlem aşamasında, yer alan girdi verileri ile programdan önce var olanların belirlenmesi sonucu gerçekleştirilir. Bu aşamada biyografik bilgiler, söyleşiler, gözlemler, eğitim fakültesine başlamadan önce öğretmen adaylarının programa giriş davranışlarının belirlenmesine ve eğitim sürecinin öğrenci davranışları da dikkate alınarak yapılandırılmasına yardımcı olacaktır.

Öğretmen yetiştirme programının süreç boyutunda; programda yer alan dersler, eğitim ortamı, kullanılan yöntemler, öğretim elemanı, öğrenci etkileşimi bulunur. XI. Millî Eğitim Şûrasında; dersler, genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, okul uygulamaları olmak üzere sınıflandırmaktadır (Kavak, vd., 2007). Derslerin içeriği, ne kadar süre okutulması gerektiği, hangi derslere kaç kredi verilmesi gerektiği gibi hususlar; Stake modelinin niyetler aşamasında, girdi, süreç ve çıktı boyutlarında değerlendirilebilir. Dersin verildiği ortam, Stake modeli ile değerlendirirken ortamda olması gereken standartlar dikkate alınarak, niyetler belirlenir. Program süresince gözlemler yapılarak, hüküm verilir. Öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi, Stake' in modelinde süreç ve sonuç boyutlarında niyetler, gözlemler, standartlar ve hükümler olmak üzere her aşamada yer alır. Etkileşimin değerlendirilmesi içinse, Stake modelinde niyet, gözlem ve standart aşamalarındaki süreç verileri ile hüküm verme gerçekleştirilebilir.

Öğretmen yetiştirme programı değerlendirirken, eğitim tamamlandıktan sonra kısa vade olarak; mezunların işe yerleşmesi, bilgi ve beceri düzeyleri, iş ortamındaki becerileri ve çalışma ortamındaki başarıları ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının işe yerleştirilmesi niyetler arasında bulunmaktadır. Bu aşama, Stake' e göre gözlemlenen ürünlerin, niyetlerle uyumuna bakarak hüküm verilmesi sonucunda değerlendirilebilir. Öğretmen adaylarının edindikleri bilgi ve beceri düzeyleri ise ürün olarak nitelendirilebilir. Program gerçekleştirildikten sonra var olan bilgi ve beceriler gözlenerek, standartlarında dikkate alınması ile hüküm verme aşamasına gidilir ve değerlendirme gerçekleştirilebilir. İş ortamında öğretmen adaylarının göstermiş olduğu beceri davranışları Stake' in modelinde yer alan performans (gözlem) aşamasında oluşan çıktılar olarak değerlendirilirken, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, çalıştığı kurumda başarının öğrenci, diğer öğretmen ve müdür algılarına göre belirlenmesi, Stake' in modelinde yer alan performans (gözlem) aşamasında oluşan çıktılar olarak ifade edilir. Kurumlara göre başarı kavramı değişiklik gösterse de ortak olan bazı anlayışlar yani standartlar bulunmaktadır. Bu standartlar dikkate alınarak ürünler boyutunda hüküm vermeye gidilebilir. Stake (1976)' e göre standartlar değişebilir olduğu için, başarının değerlendirmesi oluşan şartlara göre şekil alabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının orta vadedeki başarı durumu, öğrencilerin tutum değişimleri, bilgi ve beceri düzeylerindeki anlamlı düzeydeki artış olarak belirlenmiştir. Bu boyutu, Stake' in değerlendirme modeli ile değerlendirmek mümkün olmaz. Stake modeline göre yapılan değerlendirmenin son veri basamağını sonuçlar oluşturur. Sonuçlar ise öğretmen yetiştirme programı ile eğitilen öğretmen adayındaki başarı durumları incelenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarının uzun vadedeki başarı durumu ise, toplumsal yapıya katkı olarak belirlenmiştir. Ancak Stake modeli bu boyutu da değerlendirmede yetersiz kalmaktadır. Mezunların orta vadede başarı durumunda olduğu gibi bu basamağı da başka bir değerlendirme modeli ile değerlendirmek mümkün olacaktır.

Öğretmen yetiştirme programında standartların belirlenip belirlenmediği değerlendirilmelidir. Stake (1975)'e göre ise değerlendirme tanımlama ve hüküm verme aşamalarıdır. Hüküm verme aşamasının bir boyutunu standartlar oluşturur. Değerlendirme yapabilmek için var olan standartlar girdi, süreç ve ürün için ayrı ayrı değerlendirmeye alınır. Öğretmen yetiştirme programı değerlendirilirken kullanılacak standartlar; gelişmiş ülkeler baz alınarak veya ülke çapında geliştirilen standartla ile gerçekleştirilecektir. Bazen bağlı bazen ise kesin standartlar ile değerlendirmeye yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme programında son boyut olarak ele alınan maliyet hesabı, Stake' e göre girdi boyutunda değerlendirilebilir. İlk aşamada maliyetin mantıklı bir miktar olması gerekir. Niyetlenen miktar ile yapılan harcamalar arasındaki uyuma bakılır. Olması gerekenlerde dikkate alınarak hükümlere varılabilir. Böylece her konuda olduğu gibi öğretmen yetiştirme kurumlarında da önemli yer tutan maliyet hesabı değerlendirilebilecektir.

2. Kirkpatrick' in Modeli İle Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi

Kirkpatrick' in modeli hedef temelli bir yaklaşım benimsemektedir (Rajeev, Madan ve Jayarajan, 2009). Öğretmen yetiştirme programlarının ihtiyaçlarını belirlemek ve bunların program hedefleri ile tutarlılığını sınamaya yönelik herhangi bir faaliyet önermemektedir.

Kirkpatrick (1979)' in öğrenme aşamasındaki değerlendirme için önerilerinden birisi programdan önce ve programdan sonra ölçüm yaklaşımının kullanımı, böylece programdan kaynaklı öğrenmenin tespit edilmesidir. Buna karşın öğretmen adaylarının programa giriş önkoşul davranışları ile ilgili herhangi bir değerlendirme yöntemi önermemektedir. Bu özelliğinden dolayı bu modelin öğretmen adaylarının eğitim sürecine girmeden önceki yeterliliklerini belirlemede yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Kirkpatrick modeline göre eğitim fakültelerindeki öğretim süreci ile ilgili bazı değerlendirmeler büyük oranda tepki aşamasında yapılabilecek bazı etkinliklerle olabilir. Program dahilinde verilen derslere ve bu derslerin öğretim programındaki ağırlıklarına karşı öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının görüşlerinin alınması; öğretim süreci içerisinde öğrenci ve öğretim elemanlarının fiziksel ortamların (fakültelerdeki araç gereçlerin) niteliksel boyutları hakkındaki görüşlerinin alınması; öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin uygunluğunun öğrencilerin bakış açıları ile tespiti; Öğrencilerin öğretim üyelerinin nitelikleri hakkındaki görüşlerini yansıtan anketler aracılığıyla verilerin elde edilmesi gibi durumlar tepki aşamasının örnekleri mahiyetindedir ve değerlendirme faaliyetleri program hakkında karar vericiler için yeterince geçerli bulunamayabilir. Fakat Chickering ve Gamson (1987)' in belirttiği gibi lisans düzeyindeki eğitim ortamlarının iyi birer öğretme ve öğrenme ortamı olması için sağlanması gereken durumlardan ilki olan öğretim üyesi-öğrenci arasındaki etkileşimin Tepki aşamasında, öğrencilere ve öğretim üyelerine uygulanacak bir takım anketlerle ve görüşmelerle belirlenmesi gayet yerinde olacaktır.

Eğitim fakültesinden mezun olanların kısa vadede başarı durumu ile ilgili olarak, mezun olan öğretmen adaylarının işe yerleşme durumu, davranış aşamasındaki değerlendirmenin bir sonucu olarak düşünülebilir. Mezun olan öğretmen adaylarının bilgi ve beceri düzeyleri, öğrenme aşamasında bilgi ve beceri düzeylerinin uygun ölçme araçları ile ölçülmesi ve değerlendirilmesi ile yapılabilir. Mezun olan öğretmen adaylarının iş ortamında becerilerinin gözlemlenmesi, davranış aşaması kapsamında düşünülebilecek bazı faaliyetlerle olur.

Öğretmen yetiştirme programlarının orta vadedeki sonuçları Kirkpatrick modelinin sonuçlar aşaması kapsamına giren öğretmen yetiştirme programlarının nihai hedefi olarak düşünebileceğimiz öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olan öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerin tutum değişimleri, bilgi ve beceri düzeylerindeki anlamlı artışın ölçülmesi ile olur.

Öğretmen yetiştirme programlarının uzun vadedeki sonuçları olan toplumsal yapıya katkı, ulusal eğitim sisteminin en önemli amaçlarından biridir. Toplumsal yapıya katkı ise ahlaki bir takım kurullarla ilgili boyutları yansıtan tutum ölçeklerinin uygun araştırma yöntem ve modelleri kullanılarak yeterli sayıdaki bireye yaş grupları dikkate alınarak uygulanması yoluyla elde edilebilir. Toplumsal yapıya katkı ile ilgili Kirkpatrick değerlendirme modelinin herhangi bir önerisinin olmadığı söylenebilir.

Kirkpatrick modeli daha çok programın hedefleri çerçevesinde programın etkililiğine bakmaktadır. Dolayısıyla öğretmen yetiştirme kurumlarında var olan durumu belirlenecek bazı standartlarla kıyaslayarak ihtiyaçların analiz edilmesi gibi bir önerisi söz konusu değildir.

Kirkpatrick (1977) değerlendirme sürecinde mümkün olduğunca kesin verilerin elde edilmesinin gerekliliğinden ve elde edilen gelişmenin öğretim programının sonucu olarak gerçekleştiğinin ortaya konulmasının gereğinden söz etmektedir. Kirkpatrick modeli maliyetleri program değerlendirmenin her aşamasında göz önünde bulundurur. Kesin verilerin elde edilmesinin çok maliyetli olduğu durumlarda imkânlar ölçüsünde elde edilebilen verilerle de yetinilebileceği belirtilmektedir. Modelde maliyet hesabı, program sonucunda oluşan faydalar noktasında sonuçlar aşaması kapsamında düşünülebilir fakat söz konusu öğretmen eğitimi programlarının hedefleri arasında maddi bir kazanım olmadığı için ilgili değerlendirme sürecinde maliyet hesabı ile ilgili ön plana çıkan bir uygulaması yoktur.

3. Stufflebeam' in Modeli ile Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi

Stufflebeam' in bağlam basamağı, program ile ilgili ortamı tanımlayarak programda var olanı ve olması istenileni belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Programın uygulanması öncesi ihtiyaçları tanımlamak; ayrıca programın hayata geçmesi sonrası oluşan ihtiyaçların doğurduğu sınırlılıkların tespiti hedefler açısından önemli görülmektedir. Öğretmen yetiştirme kurumlarının hedeflerine ulaşabilmesi Stufflebeam' in girdi basamağında ele alınabilir. Girdi basamağında öğrencilerin eğitim fakültesine girmeden önceki bilgi durumlarının yanında öğrenme kabiliyetleri de göz önünde bulundurulur. Üniversitede alınan derslerin, amaçları, gerekliliği gibi unsurların da Stufflebeam modelinin girdi basamağında yer verilebilir. Eğitim fakültesinde öğretim sürecinin gerçekleştiği eğitim ortamlarının fiziksel yapısı, olması istenen öğretim elemanı ve öğrenci niceliği Stufflebeam modeline göre girdi basamağında ele alınabilir.

Stufflebeam program değerlendirme modelinin süreç basamağı kapsamında öğretmen yetiştirme programı için öğretim yöntemleri, stratejileri, öğrenci ve öğretim elemanlarının derslere aktif katılımları değerlendirilebilir. Modelin girdi basamağında araç-gereç, öğrenci-öğretim elemanı sayısı, öğretmen eğitiminde kullanılacak strateji ve yöntemler ve zaman gibi kriterler değerlendirilebilir.

Stufflebeam'ın program değerlendirme modelinin süreç basamağı, değerlendirme planının yürütülmesinden sorumlu kişilere düzenli olarak geri bildirim vermeyi amaçlar. Bu sebepten öğretim elemanlarının nitelik olarak yeterliliklerinin istenilen düzeyde olması, hem değerlendirme işini yürütenlerin hem de programın değerlendirilmesini isteyenlerin ortak fikirleridir. Öğretim elemanları ve öğrenciler arasındaki çift yönlü etkileşimler Stufflebeam modelinde süreç basamağında yer aldığı söylenebilir.

Stufflebeam' e göre programdan elde edilenleri ölçmek, yorumlamak ve bir yargıya varmak ürünün değerlendirilmesi ile yapılabilir. Öğretmen yetiştirme programının ürünleri eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerdir. Stufflebeam modelinin ürün basamağı öğretmen yetiştirme programından mezun olan öğretmenlerle birlikte, onların yetiştireceği öğrencileri de kastetmektedir. Böyle geniş bir kapsam içerisinde öğretmen adaylarının edindikleri bilgi ve beceri düzeyleri de ürün basamağı içerisinde değerlendirilebilir.

Stufflebeam'ın program değerlendirme modeline göre ürün değerlendirme uzmanları uygulanan program sonunda elde edilen ürünün daha önce umdukları başarıya ulaşmış olmadığına karar verebilmek adına bilgi toplarlar(Worthern, Sanders & Fitzpatrick 1997: 98). Bu sebepten iş ortamında öğretmen adaylarının göstermiş olduğu beceri davranışları Stufflebeam'ın modeline göre ortaya koydukları ürün olarak düşünülebilir ve ürün değerlendirme uzmanları tarafından istenilen başarıya ulaşıp ulaşılmadığına bakmak için değerlendirme yoluna gidilebilir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, çalıştığı kurumdaki başarı durumları ise Stufflebeam'ın modelinde yer alan ürün basamağı altında değerlendirilebilir.

Orta vadede başarı durumunun tespitinin tutum değişiminin tespiti ile mümkün olduğu düşünülmektedir. Ancak Stufflebeam program değerlendirme modeli ile yapılması zordur.

Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adaylarının uzun vadedeki başarı durumunun tespiti, verilen eğitimin toplumsal yapıya katkısı ile sağlanabilmektedir. Stufflebeam modelinde ise toplumsal yapıya katkı ile ilgili böyle uzun bir solukta herhangi bir değerlendirme yaklaşımı önerilmemektedir.

Değerlendirmenin ana amacı paydaşlara bir etkisinin var olup olmadığını araştırmaktır. Stufflebeam'ın program değerlendirme modeli bağlam kapsamında beklenen ve var olan durumlar belirlenir. Beklenen durumlar ise programın standartları olarak düşünülebilir.

Öğretim sürecinin gerçekleştiği eğitim ortamının standartları dikkate alınarak bir bütçe belirlenir. Öğretmen yetiştirmek için gerekli olan bütçe Stufflebeam modeline göre girdi basamağında gerçekleştirilir.

Sonuçlar

Bu çalışmada, sekiz farklı boyutta ele alınan öğretmen yetiştirme programı Stake, Kirkpatrick ve Stufflebeam' in program değerlendirme modelleri kullanılarak incelenmiştir. Çalışma ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

“İhtiyaçların gözden geçirilmesi” boyutu, Stufflebeam'in modelindeki girdi basamağında hedeflerinin açıkça ifade edilip edilmediği belirlenip, basitten karmaşığa sıralanabilir. Stake' in modelinde ise, girdi verilerinin standartlar ile karşılaştırılması ile değerlendirme yapılabilir. Ancak Kirkpatrick modellerinin bu boyutu değerlendirme önerisi yoktur.

“Öğrencilerin, eğitim öncesindeki yeterlilik durumu” boyutu; Stake' in girdi basamağı ile, Kirkpatrick' in öğrenme aşamasında bulunan program öncesi ve sonrası ölçüm yaklaşımı ile Stufflebeam modelinde ise, girdi basamağında değerlendirilebilir.

“Öğretim süreci” boyutunun dört alt boyutundan birisi olan “Üniversitede alınan ders” kapsamında, derslerin süresi ve kredi dağılımı gibi unsurlar Stake' in niyetler aşamasındaki girdi, süreç ve ürün basamakları kapsamında, derslerin programdaki ağırlıkları, öğretim elemanı ve öğrenci düşünceleri Kirkpatrick' in tepki aşaması kapsamında, Stufflebeam'in ise girdi aşamasında değerlendirilebilir. “Öğretim görülen ortam” ın değerlendirmesi için, Stake' in modelinde standartlar dikkate alınarak, niyetlenenler ile performans arasındaki uyum sonucunda hüküm vermeye gidilebilirken, Stufflebeam'in modelinde girdi basamağı ile öğretim ortamı, öğretim organizasyonları, öğrenci ve öğretim elemanı sayıları gibi unsurlar göz önünde bulundurulur. Kirkpatrick modeline göre ise var olan kaynakların durumunun değerlendirilmesi ile ilgili yaklaşım önerisi yoktur. “Kullanılan öğretim yöntemleri” nin değerlendirilmesinde Stake modelinin süreç ve sonuç boyutlarında, Niyet, Gözlem, Standart verileri ile hüküm vermeye gidilebilirken, Kirkpatrick modeline göre öğrencilerin kullanılan yöntemlere ilişkin düşünceleri tepki boyutunda ele alınabilir. Stufflebeam modelinin de süreç basamağında kullanılan strateji ve yöntemler ele alınabilir. “Öğretim sürecinde etkileşim” ise her üç basamakta da yer alan bir boyuttur.

Mezun olduktan sonra kısa vadede başarı olarak ifade edilen, “İşe yerleşme” boyutu, Stake' in modeline göre performans olarak ifade edilen işe yerleşme, hüküm verme ile Stufflebeam modelinde ürün basamağında ve Kirkpatrick modelinde davranış aşamasında değerlendirilebilir. “Mezunların Bilgi ve Beceri Düzeyleri” belli standartlara göre değerlendirilirse Stake modeli kullanılarak ürün aşamasında yorumlanır, Kirkpatrick ise Öğrenme aşamasında uygun ölçme araçları kullanarak değerlendirme yapabilir. Stufflebeam modelinde ise ürün basamağındaki değerlendirme dahilinde düşünülebilir. “İş ortamındaki beceriler” ise Stake' e göre gözlemler boyutunda, Kirkpatrick' e göre davranış aşamasında, Stufflebeam modelinde ise ürün aşamasında değerlendirilir. “Öğretmenin çalıştığı kurumdaki başarısı” belirlenirken iş ortamında iletişim halinde olduğu diğer insanların bakış açılarıyla değerlendirme şeklinde Kirkpatrick' in tepki aşaması, standartlara göre değerlendirmek içinse Stake modeli kullanılabilir.

“Öğretmen adaylarının yetiştirdikleri öğrencilerin tutum değişimi, bilgi ve beceri artışı” nı değerlendirme ile Kirkpatrick' in sonuçlar basamağında yapılabilecek değerlendirmeler örtüşmektedir. Stake ve Stufflebeam modellerinin bu durumu değerlendirmek için herhangi bir önerisi yoktur.

“Öğretmen adaylarının yetiştirdikleri öğrencilerin toplumsal yapıya katkısı”nı değerlendirirken üç modelde yetersiz kalmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesinde bu boyutun da göz önünde bulundurulması ve kapsamlı bir analizin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

“Öğretmen yetiştirme programının standartlara uygunluğunun belirlenmesi” ile ilgili olarak belirlenmiş standartlara uygunluğu değerlendirmek için Stake modeli kullanılabilir. Stufflebeam modelinde ise bu durum kapsamında beklenen ve var olan durumların belirlenmesi ile değerlendirme yapma şeklinde olur. Kirkpatrick modeli hedefe dayalı bir model olduğu için olması gereken standartları belirlemek ve programın standartlara uygunluğunu analiz etme gibi bir önermesi yoktur.

“Maliyet hesabı” noktasında Stake veya Stufflebeam’ in girdi aşaması kullanılabilir. Kirkpatrick modelinde ise programın her aşamasında program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişileri ikna edebilecek minimum maliyetle elde edilen verilerin sunumu söz konusudur, dolayısıyla maliyet hesabı her aşamada söz konusudur.

Görüldüğü gibi, sekiz boyuttan biri olan Uzun Vadedeki Sonuçlarının Belirlenmesi boyutu ile ilgili olarak her üç program değerlendirme modelinin de herhangi bir önerisinin bulunmadığı bulunmamaktadır. Diğer yedi boyutun değerlendirilmesi noktasında ise modeller farklı yeterlilikler içermektedir.

Kaynakça

- Aközbek, A. (2008). *Lise I. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli İle Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bakanlar Kurulu, (2006). *Dokuzuncu Kalkınma Planı Stratejisi*, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26167_0.html. adresinden 17.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- Baksan, A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15 (1), 35-42.
- Chickering A.W. ve Gamson, Z.F. (1987). Seven Principles For Good Practice İn Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 3-7.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk Ve İngiliz Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007-2013, (Temmuz 2006), Mükerrer Resmî Gazete, Sayı: 26215.
- Ercan, B. (2009). *Türkiye’de ilköğretim II. kademeye sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sistemleri (1923-2008)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*.(2. Basım). Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi.

- Erişen, Y.,(2001). *Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Fakültelerin Standartlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde kalite arayışları ve eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21, 61- 80.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (Cipp) Modeli İle Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kavak Y., Aydın, A. ve Altun, S.A., (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Yüksek Öğretim Kurulu.
- Kirkpatrick, D.L. (1977). Evaluating training programs: Evidence versus Proof. *Training and Development Journal*. November 1977. 9-12.
- Kirkpatrick, D.L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*. 78-92.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*.(2. Edition). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2010). 18. Milli Eğitim Şûrası Kararları, http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf adresinden 17.01.2011' tarihinde alınmıştır.
- MEB,(2009). *Öğretmen yeterlikleri Türk eğitim derneği özet rapor 2009, 14*.
- Naugle, K.A., Naugle, L.B. ve Naugle, R. (2000). Kirkpatrick's Evaluation Model As A Means Of Evaluating Teacher Performance. *Education*. 121. (1). 135-144.
- Nelson, B. ve Dailey, P. (1999). Four steps for evaluating recognition programs. *Trends and Resources*. February 1999. 74-78.
- Ornstein, Allan C, Francis Hunkins. 2004. Curriculum Foundations, Principles and Issues. 4.bs. Boston: Pearson Education.
- ÖSYM, (2010). *2009-2010 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri Kitabı*, 27.01.2010 'da Ösym sayfasından alınmıştır. Web üzerinde: <http://osym.gov.tr/belge/1-12038/2009-2010-ogretim-yili-yuksekogretim-istatistikleri-kit-.html>
- Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi, (2010). *Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesinin Amaçları*, <http://www.yok.gov.tr/content/view/496/217/lang,tr>. Adresinden 20.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- Paper, K. ve Hare K., (1999). Development Of an Evaluation Research-Based Knowledge Education Model About To Establish Teacher. *Studies in Educational Evaluation* 25, 353-377.
- Popham, James W. 1988. Educational Evaluation. 2.bs. New Jersey: Prentice Hall.
- Rajeev, P., Madan, M.S. ve Jayarajan, K. (2009). Revisiting Kirkpatrick's Model – An Evaluation Of An Academic Training Course. *Research Communications*. 96(2). 272-276.
- Stufflebeam Daniel L., Anthony J. Shinkfield. 1990. Systematic Evaluation. 4.bs. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing.

- Stake,R.E.(1975). *The Countenance Of Educational Evaluation* <http://www.ed.uiuc.edu/circe/Publications/Countenance.pdf> adresinden 10.12.2010 tarihinde alınmıştır.
- Ünlüeser S.T. (2007). *Mesleki Teknik Eğitimin Gelişimi Ve Teknik Öğretmen Yetiştirmede Karşılaşılan Zorluklar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(7).
- Wood, B.B.,(2001).Stake Countenance Model Evaluating an Environmental Education Professional Development Course.*The Journal Of Environmental Education*. 32 (2).18-27.
- Worthen, Blaine R. , James R. Sanders. 1973. *Educational Evaluation: Theory and Practice*. California: Wodswort Publishing Company.
- Worthen, Blaine R., James R. Sanders, Jody L. Fitzpatrick. 1997. *Program Evaluation*. 2. bs. Newyork: Addison Wesley Longman.
- YÖK (2011). *Eğitim Fakülteleri.*’ <http://www.yok.gov.tr/content/view/520> adresinden 19.07.2011 tarihinde alınmıştır.
- Yıldız, Z. (2000). *Eğitim Sürecinde Ortaya Çıkan Kayıpların Gerçek Maliyetlerin Hesaplanmasındaki Önemi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/yildiz.htm> adresinden 18.01.2011 tarihinde alınmıştır.