

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**EĞİTİM BİLİMLERİ VE ÖĞRETMEN YETİŞTİRME ALAN  
UZMANLARININ EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME  
ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Gülçin ÇELİKER

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL

Eskişehir, 2015

**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Gülçin ÇELİKER tarafından hazırlanan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 23/01/2015 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT \_\_\_\_\_

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL \_\_\_\_\_

Üye: Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU \_\_\_\_\_

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ \_\_\_\_\_

Üye: Yrd. Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL \_\_\_\_\_

**Prof.Dr. Ahmet AYPAY**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü**

## Teşekkür

Akademik anlamda bilgi ve tecrübeleriyle bana katkı sağlayan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL'e, yalnızca tez çalışmamda değil aynı zamanda akademik hayatımda her konuda bana fikirleri ile yol gösteren ve öğretileri ile büyük katkı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. M. Bahaddin Acat'a; değerli hocalarım Doç. Dr. Zühal ÇUBUKÇU'ya ve Doç. Dr. Asım Arı'ya ve üzerimde emeği olan bütün hocalarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim. Ayrıca çalışmamda özellikle istatistiksel alanda bana yardımcı ve destek olan Doç. Dr. Engin KARADAĞ'a, Yrd. Doç. Dr. Fatih BEKTAŞ'a ve Arş. Gör. Eren Can AYBEK'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İş arkadaşlarım Arş. Gör. Serap İRİ'ye, Arş. Gör. Cüneyt BELENKUYU'ya; Arş. Gör. Burak Yasin YILMAZ'a ve Arş. Gör. Tuğba İNCİ'ye destekleri için teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olduklarını hissettiğim, varlıkları ile bana güç veren canım *anneme, babama ve ablama* her daim yanımda ve bana destek oldukları için çok teşekkür ederim.

Desteklerinden dolayı TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

## **Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi**

### **Özet**

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu yeterlik düzeylerinin uzmanların cinsiyetine, unvanlarına, mezun oldukları doktora programına, program değerlendirme ile ilgili deneyimlerine ve program geliştirme alanındaki kendi yeterlik tanımlamalarına göre değişip değişmediğini incelemektir.

**Yöntem:** Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden betimsel araştırma (tarama, survey) kullanılmıştır. Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapan, doktorasını tamamlamış “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplamak için araştırmacı tarafından 36 maddelik ve 5 faktörlü “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği (EPDÖ)” geliştirilmiştir. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0.975 olarak bulunmuştur. Veriler normal dağılım göstermediği için verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden faydalanılmıştır.

**Bulgular:** Araştırma bulguları “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik algılarının yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin faktörleri açasından sonuçlar incelendiğinde ise çalışma grubundaki uzmanların öz-yeterlik düzeylerinin “Bilimsel Araştırma Becerileri”, “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi”, “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” faktörlerinde *yüksek*; “Etik İlkeler” ve “Yansıtıcı Düşünme” faktörlerinde ise *çok yüksek* olduğu tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açasından incelendiğinde cinsiyet ve akademik unvan değişkenlerine göre bir farklılığa rastlanmazken; mezun olunan doktora programı, deneyim ve program geliştirme yeterlik tanımlamalarına göre uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde istatistiksel acağan anlamlı farklılıklar olduğu görölmüştür.

**Tartışma ve Öneriler:** Araştırma sonucunda çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri ile ilgili elde edilen bulgular alanyazın destekli olarak tartışılmış, yapılan tartışmalar sonucu öneriler sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Eğitimde program değerlendirme, Öz-yeterlik, Alan uzmanları

## **The Examination of Educational Sciences and Teacher Training Experts' Program Evaluation Self-efficacy Levels.**

### **Abstract**

**Purpose:** This study aims to determine the program evaluation self-efficacy levels of Educational Sciences and Teacher Training Experts and to examine these self-efficacy levels according to gender, academic title, graduated doctoral program, experience and curriculum development competency definition variables.

**Method:** Survey method is used in this study. The study group consists of Educational Sciences and Teacher Training Experts who have doctorate degree and work in education faculties in Turkey during 2014-2015 academic year. Within the scope of the study, "Educational Program Evaluation Self-efficacy Scale (EPDÖ)", which has 36 items and 5 factors, is developed. The Cronbach Alpha coefficient of the scale is found as 0.975. Nonparametric tests are used in the analysis of the data.

**Findings:** Study findings indicate that the program evaluation self-efficacy level of the Educational Sciences and Teacher Training Experts is satisfying. They feel they are competent in program evaluation. When the findings are examined in terms of the factors, while the experts in the study group feel themselves *competent* in "Scientific Research Skills", "Context Analysis of The Program in Question", "Project Management" factors; they feel themselves *very competent* in "Ethical Principals" and "Reflective Thinking" factors. It is also identified that while the program evaluation self-efficacy level of the experts in the study group significantly differs according to graduated doctoral program, experience and curriculum development competency definition variables; it doesn't show a significant difference considering gender and academic title variables.

**Conclusion and Discussion:** The study findings concerning the program evaluation self-efficacy levels of the experts in study group is discussed within the context of literature and some suggestions is presented.

**Key words:** Program Evaluation, Self-efficacy, Experts

## İçindekiler

Teşekkür.....	i
Özet.....	ii
Abstract.....	iii
İçindekiler .....	iv
Tablolar Listesi .....	vii
Bölüm I: Giriş .....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırmanın Önemi.....	6
Varsayımlar .....	7
Sınırlılıklar .....	8
Tanımlar .....	8
Kısaltmalar .....	9
Bölüm II: İlgili Alanyazın.....	9
Eğitim Programı .....	9
Eğitimde Program Geliştirme .....	10
Eğitimde Program Değerlendirme .....	12
Eğitimde program değerlendirmenin tarihsel gelişimi .....	13
Yurt dışında program değerlendirmenin tarihsel gelişimi .....	13
Reform Çağı (1972-1900).....	14
Verimlilik Çağı (1900-1930).....	14
Tyler Çağı (1930-1945).....	15
Masumiyet Çağı (1946-1957) .....	15
Gelişim Çağı (1958-1972).....	16
Uzmanlık Çağı (1973-1983) .....	16
Büyüme ve Bütünleşme Çağı (1983-2000).....	16
Türkiye’de program değerlendirmenin tarihsel gelişimi .....	17
Eğitimde program değerlendirme süreci .....	21
Bilimsel araştırma ve program değerlendirme.....	21
Program değerlendirme sürecinin aşamaları.....	23
Planlama süreci .....	23
Uygulama süreci.....	24

Değerlendirme süreci .....	25
Yeterlik Kavramı.....	27
Program değerlendiricilerin yeterlikleri .....	28
Planlama aşamasında değerlendirici yeterlikleri .....	29
Uygulama aşamasında değerlendirici yeterlikleri.....	31
Değerlendirme aşamasında değerlendirici yeterlikleri .....	34
Öz-yeterlik Kavramı.....	37
İlgili Araştırmalar.....	39
Türkiye’de yapılan araştırmalar .....	39
Yurt dışında yapılan araştırmalar .....	40
Bölüm III: Yöntem.....	44
Araştırma Deseni.....	44
Çalışma Grubu .....	44
Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	47
Eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik ölçeğinin (EPDÖ) geliştirilmesi.....	48
Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi .....	48
Kapsam Geçerliği.....	49
Yapı Geçerliği .....	51
Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi .....	58
Eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik ölçeği (EPDÖ).....	59
Verilerin Toplanması .....	60
Verilerin Çözümlemesi .....	61
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum .....	64
Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi .....	64
Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi .....	66
Cinsiyete göre incelenmesi.....	66
Akademik unvana göre incelenmesi.....	68
Mezun olunan doktora programına göre incelenmesi .....	69
Program değerlendirme ile ilgili deneyimlerine göre incelenmesi.....	76
Program geliştirme alanındaki yeterlik tanımlamalarına göre incelenmesi .....	80
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	86

Sonuç ve Tartışma.....	86
Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. ....	87
Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi .....	88
Cinsiyet değişkenine göre incelenmesi.....	89
Akademik unvan değişkenine göre incelenmesi.....	90
Mezun olunan doktora programı değişkenine göre incelenmesi. ....	93
Program değerlendirme ile ilgili deneyim değişkenine göre incelenmesi.....	98
Program geliştirme yeterlik tanımlaması değişkenine göre incelenmesi.....	100
Öneriler.....	101
Uygulamaya yönelik öneriler.....	101
Araştırmacılara yönelik öneriler .....	102
Kaynakça .....	104
Ekler.....	114
Ek-A: Ölçek Formu .....	114
Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği.....	114



### Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Çalışma Grubunun Araştırma Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	45
2	$\alpha=0.05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO İçin Minimum Değerler.....	50
3	Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranlarına İlişkin Bulgular.....	50
4	Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Madde Toplam Analizine İlişkin Bulgular.....	52
5	Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Madde Kalan Analizine İlişkin Bulgular.....	53
6	Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Alt Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Bulgular.....	54
7	KMO ve Barlett Testi Sonuçlarına Ait Bulgular.....	56
8	Program Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Bulguları.....	56
9	Program Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Maddelere Ait Faktör Yüklerine Ait Bulgular.....	57
10	Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Faktörleri İçin Cronbach Alpha Değerlerine İlişkin Bulgular.....	59
11	Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Değerlendirilme Ölçütleri.....	62
12	Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Faktörleri İçin Değerlendirilme Ölçütleri.....	63
13	Çalışma Grubundaki Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Ortalamalarına, Standart Sapmalarına, Minimum ve Maksimum Değerlerine İlişkin Bulgular.....	64

**Tablolar Listesi (Devam)**

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
14	Çalışma Grubundaki Uzmanların Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	66
15	Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Puanların Çalışma Grubundaki Uzmanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	67
16	Çalışma Grubundaki Uzmanların Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Unvan Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	68
17	Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Puanların Çalışma Grubundaki Uzmanlarının Unvan Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	69
18	Çalışma Grubundaki Uzmanların Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Oldukları Doktora Programı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	70
19	Çalışma Grubundaki Uzmanların Mezun Olunan Doktora Programı Değişkenine Göre Program Değerlendirme Yeterlik Algılarının Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	71
20	Ölçeğin Faktörleri İçin Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Doktora Programı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	72
21	Çalışma Grubundaki Uzmanların Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Deneyim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	77
22	Çalışma Grubundaki Uzmanların Deneyim Değişkenine Göre Program Değerlendirme Yeterlik Algılarının Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	77

### Tablolar Listesi (Devam)

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
23	Ölçeğin Faktörleri İçin Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Deneyim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	78
24	Çalışma Grubundaki Uzmanların Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Program Geliştirme Yeterlik Tanımlaması Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	81
25	Çalışma Grubundaki Uzmanların Program Geliştirme Yeterlik Tanımlaması Değişkenine Göre Program Değerlendirme Yeterlik Algılarının Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	82
26	Ölçeğin Faktörleri İçin Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Program Geliştirme Yeterlik Tanımlaması Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular.....	83

## **Bölüm I: Giriş**

Araştırmanın bu bölümünde, ele alınan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi açıklanmış; araştırma ile ilgili varsayımlara, sınırlılıklara, tanım ve kısaltmalara yer verilmiştir.

### **Problem Durumu**

Günümüzde bilim ve teknolojinin gelişmesiyle sürekli değişim yaşanmaktadır. Bu değişim eğitimden teknolojiye, ekonomiden siyasete tüm alanlarda meydana gelmekte ve yaşam koşullarını etkilemektedir. Değişen yaşam şartlarına ayak uydurabilmek için de yetişen yeni kuşakların bu doğrultuda eğitilmesi gerekmektedir. Bu durum, günümüzde bireylerin yetiştirilmesinde eğitim hizmetlerinden yararlanılması zorunluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerine göre yetiştirilecek olan insan özelliklerinin belirleyicisi ise uzmanlar tarafından hazırlanan ve eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programlarıdır.

Eğitim programları bireylerde gerçekleşmesini istediğimiz değişiklikleri ifade eden sistemli araçlardır (Arslan, 2000). Bir eğitim programında, yetiştirilecek bireylerin kazanması beklenen davranışlar, bu davranışların kazanılmasında kullanılacak konular ile öğretim etkinlikleri ve davranışların kazanılıp kazanılmadığını belirleyecek olan değerlendirme etkinlikleri ayrıntılı olarak yer almaktadır. Bütün bunlar eğitim programının amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini oluşturmaktadır. Bu öğelerin toplumun ihtiyaçlarına ve çağın gereksinimlerine göre düzenlenip yürütülmesi gerekmektedir. Eğitimin niteliği büyük ölçüde, uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998). Bu nedenle eğitim niteliğini arttırmak için uygulanan programların düzenli olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitimde program geliştirme süreci, bir programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması ve düzeltilmesini içeren sistematik ve dinamik bir süreçtir. Okullarda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını belirlemede ise program değerlendirme çalışmaları önemli bir yer tutar (Özdemir, 2009).

Program değerlendirme, bir programın bütün boyutlarının ya da birkaç boyutunun etkisinin, etkinliğinin ve sahip olabileceği tüm çıktılarının yargılanması için bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması olarak kabul edilebilir (Kaya,

1997). Erden (1998) programların gelişigüzel geliştirilmediğini dile getirmiş ve programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesini, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlamıştır. Demirel'e göre (2007) program değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bir diğer deyişle geliştirilen programlar hakkındaki en son karar program değerlendirme çalışmasından sonra verilmektedir. Bu durum program değerlendirmenin program geliştirme çalışmaları içindeki önemini ve geliştirilen programların niteliği üzerindeki etkisini açıkça göstermektedir.

Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları genel olarak iki düzeyde gerçekleştirilmektedir. Bunlar; (1) Resmi olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, bünyesinde bulunan kurumlar aracılığıyla ve (2) akademisyenler ve çeşitli araştırmacılar tarafından yapılan lisansüstü, tez, makale veya bildiri şeklinde yapılan çalışmalardır (Özdemir, 2009). MEB tarafından yapılan çalışmalarda, 1960'lı yıllardan itibaren programların geliştirilme ve değerlendirilme sürecinde uzun süreli, bilimsel ve sistematik bir yol izlenmediğine değinilmiştir (Demirel, 1992, Güven, 2012, Özdemir, 2009, Profesörler Kurulu, 2005, Yaşar, 1998). Örneğin, 2005 yılında Eskişehir'de toplanan Profesörler Kurulunda, yeni ilköğretim programının hazırlanmasında önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmadığı ve yapılan değerlendirme çalışması ile yeni programın gerekçesine, hazırlanmasına ve uygulanmasına temel oluşturacak bilimsel araştırma süreçlerine yer verilmeden bir program oluşturulduğu dile getirilmiştir. Ayrıca, yeni ilköğretim programı deneme uygulamasının değerlendirilmesi öngörüldüğu gibi bağımsız ve tarafsız bir biçimde yapılmamıştır (Profesörler Kurulu, 2005). Güven'e göre (2012) ülkede herhangi bir eğitim reformu yapılıyorsa bunun ilgili taraflarla ihtiyaç analizinden başlatılması gerekir. İhtiyaç analizinden sonra gerekli hedefler hazırlanmalı, reforma ilişkin ön uygulamalar yapılmalı, sonuçları alınmalı, düzeltilmeli ve tekrar uygulanmalıdır. Sorunlar en aza indiğinde ülke düzeyinde uygulamaya geçilmelidir. Bununla birlikte 2012 yılında eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması (4+4+4) alışmalarından önce de daha önce uygulamada olan sisteme ilişkin değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı görülmektedir.

MEB tarafından programların denenmesi sırasında yapılan değerlendirme çalışmalarının dışında, 2005-2006 yılından bu yana uygulanan ilköğretim programları ile 2008-2009 yılında uygulanmaya başlanan ortaöğretim programlarının kapsamlı ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesine ilişkin program değerlendirme çalışmalarının yapılmadığı gözlenirken, özellikle ilköğretim programlarını inceleyen yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler ve kongre/sempozyum bildirimleri şeklinde gerçekleştirilen çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Özdemir, 2009). Üniversite kapsamında gerek yüksek lisans ve doktora öğrencileri gerekse üniversitenin ilgili fakültelerindeki öğretim elemanları tarafından gerçekleştirilen bu çalışmalar, uygulanan programlar hakkında dönüt alma açısından önemli görülmektedirler. Bu nedenle programların değerlendirilmesi çalışmalarında bulunan kişilerin program değerlendirmesi yapabilmek için gerekli bilgi, beceri ve yeterliklere sahip olması gerektiği açıktır. Doğru dönütler alabilmek ve etkili bir değerlendirme yapabilmek için program değerlendirme araştırması yapan uzmanlarının program değerlendirme yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir.

Yeterlik genel anlamda, bir görevi kabul edilebilir bir şekilde yerine getirme yeteneğidir (Whitty ve Willmott, 1991). Çalışma dünyasında ise yeterlik, herhangi bir alanda başarılı olabilmek için gerekli olan çok yönlü yetenekler ile bir uzmanlık seviyesine ulaşmayı işaret eder (Stevahn, King, Ghore ve Minnema, 2005). Program değerlendirme alanında yeterlikler, değerlendiricilerin, program değerlendirme çalışmalarında etkili bir şekilde uygulamaları gereken bilgiler, beceriler ve eğilimlerdir. Alanda çalışma yapan uzmanlar bu yeterlikleri gerek üniversitelerde ilgili eğitim programları yoluyla gerekse de ilgili eğitime sahip olmadan süreç içinde deneyimlerine dayalı olarak kazanmaktadırlar. Bu nedenle bazı uzmanların program değerlendirme çalışmalarını program değerlendirme standart ve ilkelerine göre yürüttükleri, bazılarının ise bilimsel araştırma ilkeleri temelli yürüttükleri görülmektedir (King, Stevahn, Ghore ve Minnema, 2001). Hâlbuki uzmanların belirli yeterliklere sahip olmadan yaptıkları program değerlendirme çalışmaları doğru olmayan ve yanıltıcı sonuçlara yol açıp program geliştirme çalışmalarının niteliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

Yurt dışında program değerlendirme çalışmalarının sistematik bir şekilde işlemesi ve program değerlendirme alanında bir birlikteliğin sağlanması amacıyla, özellikle Amerika'da, Amerikan Değerlendirme Kurumu (AEA, 2004) ve Eğitsel Değerlendirme Standartları üzerine Ortak Komite (Joint Committee, 1994) gibi bazı

kurumlar tarafından program değerlendirme ilke ve standartları geliştirilmiştir. Türkiye’de ise akademik kapsamlı olarak gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, bu çalışmaların programın tek bir boyutuna odaklandığı ve ders kapsamında programların tek tek etkililiğinin araştırıldığı ya da bir derse ilişkin öğretim yönteminin, öğrenci başarısının ya da içeriğin değerlendirildiği görülmektedir (Güven ve İleri, 2006; Yaşar, 1998). Bir eğitim programını değerlendirirken uzmanların bu konuda sahip olması gereken ilke, standart ve yeterlikler ile ilgili çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Yüksel (2010), program değerlendirme çalışmalarının geçerli ve güvenilir bilgiler sağlayabilmesi için daha geniş kapsamda ve planlama-uygulama-değerlendirme aşamalarında belirli ölçütlere göre yürütülmesi gerektiğine dikkat çekerek, program değerlendirme standartlarını oluşturmaya yönelik olarak doktora tezini yürütmüştür. Bu çalışma ile alan uzmanlarının görüşlerine dayanılarak Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturulmuştur.

Program değerlendirmeye yönelik geliştirilen standartlar her ne kadar değerlendirme çalışmaları için parametreler sağlasa da, değerlendiricinin ihtiyacı olan yeterliklere doğrudan değinmemekte ve çok genel ifadeler şeklinde belirtilmektedirler (King, Stevahn, Ghere ve Minnema, 2001). Bu nedenle oluşturulan bu standartlardan yararlanılarak, program değerlendirme çalışması yapan uzmanların sahip olması gereken yeterlikler belirlenmeye çalışılmıştır (Altschuld, 1999; Christie, 2012; Lee, Altschuld ve Lee, 2012; Stevahn, King, Ghere ve Minnema, 2005). Yapılan bu çalışmalarda değerlendirici yeterliklerinin belirlenmesinin önemi ve yalnızca bu yeterlikleri sağlayan uzmanların değerlendirici olarak görevlendirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Stevahn ve arkadaşları (2005), değerlendirici yeterliklerinin belirlenmesinin alana çeşitli şekillerde katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Öncelikle, program değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi bu alanı seçecek kişilere yol gösterebilir. Değerlendirici olmak ile ilgilenen bireyler, bu yeterliklere bakarak alanla ilgili ne çalışmaları ve ne öğrenmeleri gerektiği hakkında bilgi sahibi olabilirler. Alanla ilgili yeterliklerin belirlenmesinin bir diğer önemi de uzmanların yansıtıcı düşüncelerini sağlaması ve alandaki uzmanlaşma ile profesyonel gelişme için imkân vermesidir. Bunun dışında, yeterliklerin belirlenmesi sonucu, program değerlendirme çalışması yapan uzmanlarının güçlü ve zayıf yönleri belirlenerek bu konuda profesyonel gelişme için gerekli adımların atılması da sağlanabilir. Yeterliklerin belirlenmesinin bir diğer önemli katkısı da yapılan program değerlendirme çalışmalarının niteliğini ortaya

koymada bir araç olmasıdır (Perrin, 2005). Belirlenen program değerlendirme yeterliklerine sahip olan kişiler tarafından yapılan değerlendirme çalışmalarının daha sistematik ve daha nitelikli olacağı düşünülmektedir.

Türkiye için program değerlendirme standartları her ne kadar belirlenmiş olsa da program değerlendirme çalışmalarında bulunan öğretim elemanlarının bu çalışmalarını gerçekleştirirken standartlara ne ölçüde uygun davrandığı, bir başka deyişle program değerlendirme çalışması yapabilmek için gerekli olan yeterliklere sahip olma ve bu yeterlikleri başarmada kendilerine olan inanç düzeyleri bilinmemektedir. Daha geçerli, güvenilir ve nitelikli program değerlendirme çalışmaları yapmak ve dolayısı ile eğitimde niteliğin artmasını sağlamak için, değerlendirme çalışması yapan uzmanların gerek program değerlendirme yeterliklerine sahip olmaları gerekse de bu yeterlikleri başarma konusunda kendilerine olan inanç düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle bu yeterliklerin belirlenmesi ve daha sonra uzmanların bu konuda kendilerini ne düzeyde yeterli gördüklerinin incelenmesi bir gerekliliktir. Bu çalışma bu gerekliliğe dayalı olarak desenlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme (EBÖY)” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin belirli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

#### **Alt Amaçlar:**

1. EBÖY alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri nedir?
2. EBÖY alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri;
  - a. cinsiyet,
  - b. akademik unvan,
  - c. mezun olunan doktora programı,
  - d. program değerlendirme ile ilgili deneyim ve
  - e. program geliştirme yeterlik tanımlaması değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?



## Araştırmanın Önemi

Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan eğitim programlarına, eğitim programlarının niteliği de onların sistematik bir şekilde değerlendirilmesine bağlıdır. Dolayısıyla program değerlendirme çalışmalarının nitelikli olması eğitimin niteliği üzerinde etkilidir. Program değerlendirme çalışma ve etkinliklerinin geçerli ve güvenilir veriler sağlaması ve sistematik bir şekilde yürütülmesi de bu çalışmaları yapan kişilerin sahip oldukları yeterliklere bağlıdır. Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarına yol gösterecek olan standartların belirlenmesine yönelik yapılan sınırlı sayıda çalışma olsa da, bu değerlendirme çalışmalarını yapacak olan uzmanların sahip olması gereken yeterliklere ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hâlbuki program değerlendirme çalışmalarını yürüten uzmanların gerek program değerlendirme çalışmaları yapabilmek için gerekli olan yeterliklere sahip olmaları gerekse de bu yeterlikleri kullanma konusunda kendilerine güvenmeleri ve inanmaları gerekmektedir. Program değerlendirme çalışmalarının yürütücüleri olan bu uzmanlar, değerlendirmenin gerektirdiği yeterliklere sahip olmadıkları ve başarılı değerlendirme çalışmaları yapabilme konusunda kendilerine inanmadıkları sürece, yapılan değerlendirme çalışmalarının başarılı olması beklenemez. Bu nedenle, bu araştırma sonunda program değerlendirme çalışmalarında bulunan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesiyle, Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarının niteliği hakkında fikir sahibi olunabilir. Uzmanların öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi aynı zamanda, değerlendirme çalışması yapan kişilerin kendi çalışmaları üzerine düşünmelerini de sağlar. Uzmanlar program değerlendirmenin rastgele yapılacak bir iş olmadığına, bu çalışmaları yapabilmek için belli bir takım yeterliklere sahip olmak gerektiğinin farkına vararak, kendi yeterlikleri üzerine düşünüp, gerekli tedbirleri alabilirler. Çalışma sonucunda elde edilen veriler, uzmanların yetersiz olduklarını düşündükleri konulara ve algılanan ihtiyaca göre tedbirler alınması ya da gerekli düzenlemeler yapılabilmesi konusunda program değerlendirme çalışmalarının yoğun bir şekilde yapıldığı üniversitelere fikir verebilir. Program değerlendiricilerin program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesinin değerlendirmeyi talep eden kişiler için de fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Program değerlendirmeyi talep eden kişiler belirlenen bu yeterlikler sayesinde kimin program değerlendirme alanında profesyonel olduğunu ayırt edebilirler. Böylece program değerlendirmelerinin sadece işi bilen alan uzmanları

tarafından yapılması sağlanabilir. Program değerlendirme öz-yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmanın, program değerlendirme uzmanı olmak isteyen, bu alana yeni dâhil olan ya da farklı alanlardan olup program değerlendirme çalışmalarında bulunmak isteyen bireyleri, alanla ilgili ne öğrenmeleri ve ne çalışmaları gerektiği hakkında bilgilendireceği düşünülmektedir. Bu bireyler araştırmada kullanılan veri toplama aracına ve araştırma sonuçlarına bakarak, program değerlendirme çalışmalarının gerektirdiği yeterlikler hakkında bilgi sahibi olabilirler. Bununla birlikte program değerlendirme kimi zaman uzmanlar tarafından yanlış anlaşılabilen, kaçınılabilen ve korkulan bir etkinlik olarak görülebilir. Bu alanla ilgili daha fazla bilgiye ve daha iyi bir kavrayışa sahip olmak bahsedilen bu korku ve yanlış anlaşılmaların azaltılmasına da yardımcı olacaktır (Hogan, 2007). Ayrıca program değerlendirme yeterlikleri ile ilgili Türkiye’de ilk kez yapılan bu çalışmanın, bu konuda yapılacak olan çalışmaların sayısını da arttıracakı düşünülmektedir.

### **Varsayımlar**

Bu araştırma,

1. Ölçek geliştirme aşamasında görüşlerine başvurulmuş uzmanların bu konuda yeterli oldukları,
2. Araştırmaya katılan kişilerin uygulanan ölçeği içtenlikle ve doğru olarak yanıtladıkları,
3. Çalışma grubuna dâhil olan kişilerin program değerlendirmenin ne olduğunu bildikleri,
4. Araştırma verilerinin çoğunluğu e-posta aracılığı ile çevrimiçi olarak toplandığı için, araştırma örneğine dâhil olan kişilerin çevrimiçi anket doldurma yeterliğine sahip oldukları varsayımlarına dayanmaktadır.

## Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve üniversitelerin web adreslerinde elektronik posta adreslerine ulaşılabilen öğretim elemanları ile,
2. “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme (EBÖY)” alan uzmanlarının program değerlendirme yeterliklerinin, yine kendi algılarına dayalı olarak değerlendirilmesiyle sınırlıdır.

## Tanımlar

*Eğitim Programı:* Bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerin programlarının tümüdür (Küçükahmet, 2009).

*Program Geliştirme:* Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2007).

*Program Değerlendirme:* Sistemik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir (Yüksel ve Sağlam, 2012).

*Yeterlik:* Herhangi bir alanda başarılı olabilmek için gerekli olan çok yönlü yetenekler ile bir uzmanlık seviyesine ulaşmayı işaret eder (Stevahn, King, Ghore ve Minnema, 2005). Program değerlendirme alanında yeterlikler, değerlendiricilerin, program değerlendirme çalışmalarında etkili bir şekilde uygulamaları gereken bilgiler, beceriler ve eğilimlerdir.

*Öz-yeterlik:* Bireyin belli bir performansı gösterebilmesi için gerekli olan eylemleri düzenlemesi yoluyla belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirme kapasitesi hakkında kendine olan inancıdır (Bandura, 2006).

## **Kısaltmalar**

AEA: Amerikan Değerlendirme Kurumu (American Evaluation Association)

EARGED: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

EBÖY: Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme

EPDÖ: Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

## **Bölüm II: İlgili Alanyazın**

Araştırmanın bu bölümünde ele alınan problemle ilgili alanyazın bilgilerine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

### **Eğitim Programı**

En bilinen tanımıyla eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak, istendik yönde değişimler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Bu tanımdan da anlaşıldığı üzere, eğitim ile bireyin davranışlarında belli amaçlar doğrultusunda bir değişim oluşturulması amaçlanmaktadır. Program kavramı, yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Çubukçu, 2013). Bireylerin davranışlarında yapılması düşünülen değişiklikleri ifade eden ve bunları sistemli bir biçimde bir araya toplayan araçlar ise eğitim programlarıdır (Arslan, 2000).

Eğitim programı “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2007). Bu tanımdaki “düzenek” kelimesi ile eğitim programlarının sistemli bir yapıya sahip olduğu, sistematik bir şekilde işlediği ve belli bir düzen içerisinde sunulması gerektiği vurgulanmıştır.

Eğitim programının, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme – değerlendirme olmak üzere dört temel boyutu vardır. Bu dört boyut birbirleri ile ilişkisiz

değildir; her boyut diğerlerini etkileyebilir ya da diğerlerinden etkilenebilir (Çubukçu, 2013). Eğitim programının öğelerinden herhangi birinde yapılacak olan değişiklik sistemde yer alan diğer öğeleri de etkilemektedir. Bu nedenle, sosyo-kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişim ve değişimler sonucu eğitimde yaşanan değişiklikleri kontrol etmek amacıyla eğitim programlarının düzenli olarak gözden geçirilmesi ve günün şartlarına göre yenilenmesi gerekmektedir.

Eğitim programının bütün alt sistemlerinin ve öğelerinin geliştirilmesi ile eğitim programları geliştirilir. Eğitim programlarının geliştirilmesinde programın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme gibi boyutları ve bu boyutlar arasındaki bağlantılar sürekli olarak gözden geçirilir ve düzenlemeler yapılır (Sünbül, 2011). Eğitim programını oluşturan bu öğelerin bireyin, toplumun gereksinimlerine ve konu alanının özelliklerine göre düzenlenmesi eğitimin niteliğinin temel koşuludur (Sağlam ve Yüksel, 2012). Bu nedenle eğitimin niteliğinin artırılması ve eğitim kurumlarından nitelikli çıktıların üretilmesi için eğitim programlarının düzenli olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

### **Eğitimde Program Geliştirme**

Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel ve Kaya, 2007). Eğitim programlarının geliştirilmesinin temelinde sosyo-kültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin, daha nitelikli insan gücü gerektirmesi bulunmaktadır (Varış, 1996). Sosyo-kültürel, bilimsel ve teknolojik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler, diğer alanları etkilediği kadar eğitimi de etkilemektedir. Yaşanan değişim ve gelişmelere ayak uydurabilmek için bu değişim ve gelişmelerin uygulanan eğitim programlarına da yansıtılması gerekmektedir. Bu durum da eğitim programlarının sürekli ve sistematik bir biçimde gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Çubukçu (2013)'ya göre program geliştirme, bilimsel dayanakları olan ve teknik süreçlerden yararlanan, kapsamlı ve sürekli bir araştırma çabasıdır. Program geliştirme çalışmalarının en önemli yönü okul ve okul çevresindeki yaşamın ve öğrencilerin geliştirilmesini amaç edinmesidir (Gürkan, 2005). Varış (1996), program geliştirmenin, düzenlenen programın masa başında bazı konuların eklenip, çıkarılması yoluyla değiştirilmesi olmadığını; tam tersine eğitim süreci ile ilgili olan tüm koşulların,

bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli olarak geliştirilmesini içeren devamlı, kapsamlı ve uygulamalı bir süreç olduğunu dile getirmiştir. Gözütok (2005) da Varış'ın bu görüşüne katılarak, program geliştirmeyi, bilimsel yöntemlerle yapılan program değerlendirme araştırmasının bulguları doğrultusunda, programın amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarının geliştirilmesine yönelik koordine çabalarının bütünü olarak tanımlamıştır.

Eğitimde program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda eğitim programının yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere program geliştirmenin, uygulanacak programın planlanması, planlanan programın uygulanması ve uygulanan programın değerlendirilmesi olmak üzere üç temel aşaması vardır.

**Planlama:** Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin odak noktasında programın planlanması (tasarı) yer almaktadır. Eğitim programı tasarısı, uygulamaya esas olan bir kitap ya da kılavuz kaynaktır (Erden, 1998). Eğitim programlarının planlanması (tasarısı) iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada konu alanı, toplum ve bireylerin ihtiyaçları analiz edilerek, alınacak kararlara temel oluşturacak olan veriler elde edilir. İkinci aşamada ise programın dört boyutu olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğelerinin birinci aşama sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda nasıl düzenleneceğine karar verilir.

**Uygulama:** Program tasarısı ilkelerine uygun olarak hazırlanan programlar uygulamada işlerlik kazanırlar. Programın uygulayıcıları okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Programları gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmek için, program tasarısı ile birlikte programın uygulanma süreci de göz önünde bulundurulmalıdır. Programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulama sürecini gözlemlemek ve bilgi toplamak gerekir (Erden, 1998).

**Değerlendirme:** Program geliştirmede değerlendirme, önemli ve sürekli bir yer tutar (Varış, 1996). Uygulanan programın etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi program geliştirmenin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Gözütok, 2005). Değerlendirme aşamasında, planlanan ve uygulanan program, program değerlendirme modelleri doğrultusunda uygun araştırma yöntem ve teknikleri ile değerlendirilmekte ve değerlendirme sonuçları programın geliştirilmesinde

kullanılmaktadır (Yüksel, 2010). Uygulanan programın değerlendirilmesi sonucu, programda nelerin yolunda gittiği ve nerelerde aksaklık yaşandığı belirlenir. Elde edilen değerlendirme sonuçlarına göre programa devam etme, programı gözden geçirme ya da programa son verme kararlarından biri verilir.

### **Eğitimde Program Değerlendirme**

Değerlendirme, değerlendirilecek olan şeyin değeri hakkında karar vermedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012). Özçelik (2010) değerlendirmeyi, eldeki bilgilere anlam verme ve bu bilgileri belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlarından yorumlama işlemi olarak tanımlamıştır. Uşun'a göre (2012) değerlendirme ise gözlem ya da nesnel ölçülerle elde edilen ölçme sonuçlarından, zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarmaktır. Uzman değerlendiriciler arasında değerlendirme kavramının tam olarak ne anlama geldiği ile ilgili üzerinde anlaşılmiş tek bir tanım henüz yoktur. Değerlendirmenin öncülerinden biri olan Michael Scriven, değerlendirme için neredeyse 60 farklı terim kullanmıştır. Bu terimlerden bazıları “karar verme”, “çözümleme”, “değer biçme”, “belirleme”, “eleştirme”, “inceleme”, “derecelendirme”, “denetleme”, “gözden geçirme” ve “sınama”dır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

Değerlendirme kavramının tanımında ortak bir fikir birliğine varılamaması durumu program değerlendirme kavramının tanımı için de geçerlidir. Yurt içi ve yurt dışı alanyazında program değerlendirme kavramının pek çok tanımına rastlanmaktadır. Yüksel ve Sağlam (2012) program değerlendirmeyi, sistematik veri toplama ve analizini esas alan bilimsel araştırma süreçleri kullanarak, geliştirilmiş bir programın doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci olarak tanımlamaktadır. Rossi, Lipsey ve Freeman'a göre (2004) program değerlendirme, sosyal müdahale programlarının politik ve kurumsal çevreye uyumunu ve bu programların sosyal koşulları geliştirecek olan sosyal hareket hakkında bilgi vermesi için tasarlanması bakımından etkililiğini sistematik bir şekilde incelemek amacıyla sosyal araştırma yöntemlerinin kullanılmasıdır. Sosyal araştırma yöntemleri, sosyal bilim adamları tarafından ortaya konulmuş sosyal davranışları araştırmak için sistematik gözleme ve bu gözlemlerden sonuç çıkarmak için mantıksal kurallara dayalı olan

süreçlerdir. Bir başka tanıma göre ise program değerlendirme, bir programın amaçlarının, tasarımının, sürecin ve çıktılarının değeri hakkındaki betimsel ve yargılayıcı bilginin sistemli bir şekilde toplanması, çözümlenmesi ve rapor edilmesidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Eğitimde program değerlendirme, programın hedeflerine ulaşma düzeyinin ve etkililiğinin belirlenmesi, programdaki aksaklıkların hangi öge ya da ögelerden kaynaklandığının saptanması ve gerekli düzeltme çalışmalarının yapılması işlemlerini kapsamaktadır (Güven, 2008). Demirel (2007), temelde öğretimin değerlendirilmesini içeren program değerlendirmenin, programın etkililiği hakkında karar verme süreci olduğunu belirtmiştir. Program değerlendirme sürecinde bilimsel araştırma süreçlerinde izlenen bazı işlemler yer alır. Dolayısıyla, sosyal araştırma yöntemlerinin program değerlendirmeye uygulanması, araştırma yöntemlerinin kendisinde meydana gelen gelişme ile aynı zamana denk gelmektedir. Sosyal programların sistemli bir şekilde değerlendirilmesi ilk olarak eğitim ve sağlık alanında yaygın hale gelmiştir (Rossi, Lipsey ve Freeman, 2004).

Çoğunlukla program değerlendirmenin yeni bir olay olduğu yanılığına düşülmektedir. İnsanlar program değerlendirmenin geçmişini eğitim de dâhil olmak üzere insan hizmetleri programlarına yatırımın yapıldığı 1960'lı yılların sonlarına dayandırırılar. Fakat program değerlendirmenin daha önceki yıllara dayanan ilginç bir geçmişi vardır. Değerlendirmenin kavramsallaştırılması ile ilgilenen kişilerin bu alanın kökenleri ve çıkış noktası ile ilgili farkındalığa sahip olmaları bu alanın nasıl ve neden geliştiği hakkında bir anlayışa sahip olmaları bakımından oldukça önemlidir. (Madaus, Stufflebeam ve Scriven, 1983).

### **Eğitimde program değerlendirmenin tarihsel gelişimi**

#### ***Yurt dışında program değerlendirmenin tarihsel gelişimi***

Madaus ve arkadaşları (2000) program değerlendirmenin yedi gelişim döneminden söz etmişlerdir ( akt: Hogan, 2007). Bu dönemler Reform Çağı (1900 öncesi), Verimlilik Çağı (1900-1930), Tyler Çağı (1930-1945), Masumiyet Çağı (1946-



957), Gelişim Çağı (1951-972), Uzmanlık Çağı (1973-1983) ve Büyüme-Bütünleşme Çağı (1983-2000) olarak adlandırılmışlardır. Bu dönemlerdeki önemli tarihi gelişmeler aşağıda verilmiştir.

#### *Reform Çağı (1972-1900)*

William Farish, 1972 yılında, öğrencilerin performanslarını ölçmek için nicel puanlar kullanmıştır (Hoskins, 1979). Böylece değerlendirmenin belgeye dayalı ilk resmi kullanımı gerçekleşmiştir.

1800'lü yıllarda Büyük Britanya'da eğitim ve sosyal programlardaki bazı sorunlar, hükümet tarafından lordlardan oluşan bir komisyonca ilgili kurumların değerlendirilmesiyle giderilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu değerlendirmeler sonucu yeni programlar uygulamaya konulmuş ve programların uygulandığı okullar müfettişlerce her yıl değerlendirilmiş ve değerlendirmeler rapor haline getirilmiştir (Yüksel, 2010).

İlk resmi eğitim değerlendirmesi ise 1845 yılında Birleşmiş Milletlerin Massachusetts eyaletinde gerçekleştirilmiştir. Bölge Eğitim Kurulu sekreteri Horace Mann, okul sisteminin başarısını ölçmek için öğrenci başarısının kapsamlı bir şekilde ölçülmesini istemiştir. Okulun ya da öğretim programının etkililiğini değerlendirmede öğrenci test sonuçlarının kullanılmasının başlangıcı olduğu için bu olay değerlendirme tarihinde önemlidir (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002).

Eğitim reformcusu Joseph Rice ise, imla öğretiminde kullanılan yöntemlerle ilgilenmiştir, çünkü öğrenciler doğru yazmayı öğrenemiyorlardı. Bu nedenle Rice, 1887-1898 yılları arasında farklı bölgelerdeki birkaç okulda imla öğretimi üzerine karşılaştırmalı bir çalışma yürüterek bir değerlendirme yapmıştır (Hogan, 2007). Rice'ın bu çalışması Amerika'da ilk resmi eğitsel program değerlendirmesi olarak kabul edilmiştir.

#### *Verimlilik Çağı (1900-1930)*

1900'lü yıllarda Fredrick W. Taylor'un bilimsel yönetim üzerine çalışması eğitim yöneticilerini etkilemiştir (Biddle ve Ellena, 1964). Taylor'un bu çalışması

gözlem, ölçme, analiz ve daha da önemlisi verimliliğe dayalıydı. Hedefe dayalı testler öğretimin niteliği hakkında karar vermede son derece önemliydi. Eğitsel alanların verimliliğini arttırmak için bölümler tarafından testler geliştirilmişti ve bu testler bölgenin verimliliği hakkında sonuçlar çıkarmak için kullanılmıştı (Hogan, 2007).

1910 yılında ise Flexner, Kanada ve Amerika Birleşik Devletleri'nde 155 tıp okulunu değerlendirerek ilk akreditasyon uygulamasını yönetmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012).

#### *Tyler Çağı (1930-1945)*

Eğitsel değerlendirmenin babası olarak bilinen Ralph Tyler, değerlendirmeye önemli katkılarda bulunmuştur. Tyler 15 ilerlemeci lise ve 15 geleneksel lisede programların çıktılarını ölçen Sekiz-Yıllık bir çalışmayı (1932-1940) yönetmiştir (Hogan, 2007). Tyler bu çalışmayla değerlendirmeyi, amaçlanan çıktılar ile gerçek çıktıların karşılaştırılması olarak kavramsallaştırmıştır (Stufflebeam ve ark., 2002). Ayrıca, Tyler'ın yaptığı bu çalışma ölçüte dayalı değerlendirmenin temelini oluşturmuştur.

#### *Masumiyet Çağı (1946-1957)*

1940'ların ortalarından itibaren, Amerika zihinsel olarak 2. Dünya Savaşının büyük bunalımını geride bırakmaya başlamıştır. Toplum büyük bir gelişme dönemi yaşamış, eğitsel olanaklarda, personel ve etkinliklerde ilerleme yaşanmıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

1950'lerin başlarında Tyler'in değerlendirme ile ilgili görüşleri hızla benimsenmiştir. Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl (1956), *Eğitsel Hedeflerin Taksonomisini* yayınlarak hedefe dayalı sınamayı geliştirmişlerdir (akt: Hogan, 2007).

### *Gelişim Çağı (1958-1972)*

1957'de Rusya'nın Sputnik I isimli uzay aracını başarılı bir şekilde uzaya fırlatması, Amerika Birleşik Devletlerinde ulusal bir krizi tetiklemiştir. Sonuç olarak ulusal güvenlik açısından önemli olduğu düşünülen alanlarda öğretimi geliştirmek için yasa çıkarılmıştır. Yeni programların geliştirilmesi için projeler ile matematik, fen ve yabancı dillerdeki yeni programlara büyük bir bütçe ayrılmıştır. Yeni programların başarısını ölçmek için de sermaye ayrılmıştır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

1960'ların başında ölçüt odaklı sınavlar (criterion-referenced) ortaya çıkmıştır. Bu zamana kadar sınavların çoğu düzgü odaklı sınavlar (norm-referenced) olarak adlandırılmaktaydı ve bu sınavlar öğrencilerin performanslarını ayırt etmek üzere tasarlanmıştır. Bunun aksine, ölçüt odaklı sınavlarda ise bireyin performansı belirlenen bir ölçüte göre ölçülmektedir (Reiser, 2001).

1965'te İlk ve Ortaokul Eğitim Hareketi çağdaş program değerlendirmenin doğuşu olarak bilinmektedir ve değerlendirme için gereklilikleri içermektedir. Bu hareket ile ilk sınıflarda ekstra desteğe ihtiyacı olan düşük gelirli öğrenciler için akademik kaynakları tamamlamak amaçlanmıştır (Hogan, 2007).

### *Uzmanlık Çağı (1973-1983)*

1970'lerde değerlendirme bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkmıştır. *Studies in Educational Evaluation, New Directions for Program Evaluation, Evaluations and Program Planning* ve *Evaluations News* gibi dergiler yayınlanmıştır (Stufflebeam ve ark., 2002). Dahası, üniversiteler değerlendirme yöntem biliminde dersler sunarak değerlendirmenin önemini fark etmeye başlamışlardır.

### *Büyüme ve Bütünleşme Çağı (1983-2000)*

1980'lerin başlarında değerlendirmeye yatırımlarda kesintiler yer almış ve masrafları azaltmaya yapılan vurgu artmıştır. 1990'ların başlarında değerlendirme ekonomi ile birlikte geri gelmiştir. Alan genişlemiş ve daha bütüncül bir hale gelmiştir. Değerlendirme standartları ile birlikte mesleki dernekler gelişmiştir. Bunlara ek olarak,

Eğitsel Değerlendirme Standartları üzerine Ortak Komite (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994), personel değerlendirmesi için standartlar geliştirmiştir (Hogan, 2007).

### ***Türkiye’de program değerlendirmenin tarihsel gelişimi***

Türkiye’de 1948 programı öncesinde, 1936 programı şehir ilkokullarında, 1930 yılında çıkarılan “Köy mektepler Müfredat Programı” ise köylerde uygulanıyordu. İlk program değerlendirme çalışması, ilkokullarda uygulanan bu iki farklı eğitim programının uygulamadaki eksikliklerini ve sorunlarını belirlemek; ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda yeni ve tek bir eğitim programı geliştirmek amacı ile yapılmıştır (Yüksel, 2010). Talim ve Terbiye Dairesi 11 Şubat 1944 tarih ve 2/187.4 sayılı yazıyla tüm öğretmenlerce cevaplandırılmak üzere bir anket göndermiştir. Bu anket sonucunda, köy ve şehir okulları programlarının birleştirilmesi kabul edilerek “1948 Tarihli İlkokul Programı” çıkarılmış ve program, 1948-1949 öğretim yılı başından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Arslan, 2000).

1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konular listesi olarak ele alınmıştır. K. V. Wofford’un 1952 yılında Türkiye’ye gelip köy okullarında yaptığı incelemeler sonucu oluşturduğu raporla program geliştirme çalışmaları daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlamıştır. Bu çalışmalar, araştırma ve değerlendirme kavramlarının program geliştirme ve uygulamalarında yer alması bakımından önemli adımlar olarak görülebilir (Demirel, 1992).

1960’lı yıllarda ilkokul programlarının değerlendirilmesine ağırlık verilmiş ve 1961 yılında kabul edilen 222 Sayılı İlköğretim Kanunu ile programların değerlendirilip geliştirilmesi ilk kez zorunlu hale getirilmiştir (Demirel, 1992). Fakat 1960’lı yıllardan itibaren program değerlendirme çalışmalarının dar kapsamlı olarak deneme okullarında uygulanan programların değerlendirilmesi şeklinde gerçekleştirildiği, programların etkililiğinin ve başarısının değerlendirilmesinde genellikle uzun süreli, sistematik ve bilimsel çalışmalar yürütülmediği söylenebilir (Özdemir, 2009).

1961 yılında İlköğretim Genel Müdürlüğüne, 1948-1949 yılında uygulanmaya başlanan ve 1957 yılında küçük bir değişiklikle yenilenen ilkokul programı yeniden ele alınmıştır. Ankara’da toplanan komisyon, çeşitli alanlarda meydana gelen gelişmeleri

dikkate alarak yapılacak değişmeleri bir raporla bakanlığa sunmuştur. Bu rapor illere, ilçelere, öğretmen derneklerine, basına ve ilgili kurumlara gönderilerek, ilgili kişilerin raporla ilgili görüşleri alınmıştır. Böylece yeni programın esasları, meslekten gelen kişilerin düşünce ve teklifleri alınarak tespit edilmiştir (Arslan, 2000). Böylece 1962 yılında Yeni İlkokul Programı Taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak 5 yıl süreyle belirlenen 250 ilkokulda denendikten sonra 1968-1969 öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Program uygulamaya konulduğu günden itibaren sürekli geliştirilmeye çalışılmış ve uygulamada meydana gelen aksaklıklar üzerinde çalışılarak gerekli önlemler alınmıştır (Demirel, 1992).

1980’li yıllarda program geliştirmede model oluşturmaya yönelik yeni bir arayış başlamıştır (Aslan, 2000). Türkiye’de Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının, Talim ve Terbiye Kurulu’nun 26/05/1983 tarih ve 86 sayılı kararı ile kabul edilen ve amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutlarını içeren Program Geliştirme Modeline göre gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Modelde, geliştirilen programın bir yıllık uygulanmasının ardından değerlendirilmesinin yapılacağı, değerlendirme sonuçlarına göre seminerler düzenlenerek programların geliştirilmesine devam edileceği belirtilmiştir (Gözütok, 2003). Fakat 1990 yılına kadar bu program modeline uygun olarak geliştirilen program sayısı çok azdır (Güven ve İleri, 2006).

1990’lı yıllara gelindiğinde Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verildiği görülmektedir. MEB tarafından toplanan Ölçme Değerlendirme ve Program Geliştirme İhtisas Komisyonları toplantısında 12 komisyon oluşturularak her komisyona ders programlarını hazırlamak için bir yıllık süre verilmiştir. Her ne kadar 1983 yılında oluşturulan modele göre programların hazırlanması istenmiş olsa da, her komisyon çalışmasında serbest bırakılmıştır. Böylece ders programlarının geliştirilmesinde standartlaşma yerine çeşitliliğe doğru gidilmiştir (Demirel, 1992; Yüksel, 2010).

Türk Eğitim Sistemini 2000’li yıllara hazırlamak için 1990 yılında Dünya Bankası desteği ile Milli Eğitimi Geliştirme Projesi’ne başlanmış ve bu proje 1999 Haziranda tamamlanmıştır. Proje çerçevesinde Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Program Geliştirme Modeli oluşturulmuş ve program geliştirilirken göz önünde bulundurulacak esaslar ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Güven ve İleri, 2006). Programın alanda denenmesi ve sonrasında

değerlendirilmesini temel alan bu modelin amacına ulaşması için MEB bir yıl sonra Müfredat Laboratuvar Okullarını (MLO) kurmuştur (Yüksel, 2010). Böylece program geliştirme çalışmalarının sürekli, araştırma, değerlendirme ve geliştirmeye açık bir süreç olduğu ön plana çıkarılmıştır. Bunun yanında, deneme programlarının bütün boyutları değerlendirilemediği için bu çalışmalar tam bir değerlendirme çalışması olarak kabul edilmemektedir (Selvi, 1996).

2004-2005 yılında MEB tarafından yürütülen yeni ilköğretim programları, 1968 ilkokul programlarının toplu biçimde geliştirilmesinden sonraki ilk toplu program geliştirme çalışmalarıdır. 2004-2005 yılında taslak olarak geliştirilen ve aynı öğretim yılında pilot uygulaması yapılan programların değerlendirme çalışmaları EARGED tarafından yürütülmüştür (MEB, 2005).

2005 yılında Eskişehir’de “Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu” toplanmış ve 2005-2006 öğretim yılında ilköğretimde uygulanmaya başlanan yeni eğitim programını tartışarak, gözlemledikleri eksiklik ve sorunları bildirmiştir. Profesörler Kurulunda belirtilenlere göre, yeni ilköğretim programının hazırlanmasında ülkedeki bilim insanlarının değerlendirmeleri ve ilköğretim alanında daha önce gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları dikkate alınmamıştır. Buna benzer olarak 2000’li yıllarda 4-8. sınıf fen bilgisi öğretimi programı hazırlanmış, uygulanmaya koymuş, ancak henüz değerlendirme sonuçları alınmadan yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Eğitimde program geliştirme çalışmalarında temel hareket noktalarından birisi, uygulanmakta olan programların değerlendirilmesi araştırmalarından elde edilen verilerdir. Fakat görülüyor ki, yeni ilköğretim programının hazırlanmasında önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır. Böylece değerlendirme çalışması ile yeni programın gerekçesine, hazırlanmasına ve uygulanmasına temel oluşturacak bilimsel araştırma süreçlerine yer verilmeden bir program oluşturulmuştur. Ayrıca, daha sağlıklı ve daha gerçekçi veriler elde etmek için, deneme amaçlı uygulanan bir programın değerlendirilmesi çalışmalarının program tasarısı hazırlayan kurumlardan çok bağımsız kurumlar tarafından yapılması daha doğru bir yaklaşım olarak tercih edilir. Fakat yeni ilköğretim programı deneme uygulamasının değerlendirilmesi öngörüldüğü gibi bağımsız ve tarafsız bir biçimde yapılmamıştır (Profesörler Kurulu, 2005).

MEB tarafından programların denenmesi sırasında yapılan program değerlendirme çalışmalarının dışında, 2005-2006 yılından bu yana uygulanan ilköğretim programları ve 2008-2009 yılında uygulanmaya başlanan ortaöğretim programlarının kapsamlı ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmamıştır (Özdemir, 2009). Yapılan çalışmalar sadece üniversitelerde yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler ve kongre bildirimleri şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Yüksel de 2010 yılında doktora çalışması kapsamında Türkiye için program değerlendirme standartlarını oluşturmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ortak Komite tarafından geliştirilmiş olan; kimi ülkelerde aynen benimsenmiş, kimi ülkelerde uyarlanmış program değerlendirme standartlarına dayalı olarak, alan uzmanlarının görüşlerine dayanılarak “yararlık”, “yürütülebilirlik”, “uygunluk” ve “doğruluk” standart alanları altında 23 standart ve bu standartlar altında yer alan 94 gösterge Türkiye için uygun program değerlendirme standartları ve göstergeleri olarak kabul edilmiştir. Böylece geliştirilen bu program değerlendirme standartlarının, değerlendirme çalışması yapacak olan araştırmacılara yol göstereceği ve değerlendirme sonuçlarını kullanacak yetkililere araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği hakkında sağlam bilgi sunması beklenmiştir.

Genel olarak değerlendirmenin tarihsel gelişimi incelendiğinde, yurt dışında program değerlendirmenin bir uzmanlık alanı haline geldiği, program değerlendirmeye ayrı bir bilim dalı olarak önem verildiği ve bu konuda niteliği geliştirmek için belirli standartlar geliştirildiği görülmektedir. Türkiye’de tarihsel süreç incelendiğinde ise, öğretim programlarının değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu geliştirme çalışmalarına başlamada bir istikrarın olmayışı göze çarpmaktadır. Öğretim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreçleri arasında dinamik ilişkinin sağlanamadığı, politik yapının değişiminden ya da yurtdışında gerçekleştirilen çalışmalardan esinlenildiği görülmektedir (Güven ve İleri, 2006). Her ne şekilde yapılırsa yapılsın program değerlendirme çalışmalarının rastgele yapılacak bir etkinlik olmadığı ve bu çalışmaları yürütürken belli bir sistematığa uyulması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Program değerlendirme çalışmalarını yürütürken, değerlendirme çalışmasının tasarlanmasından tamamlanmasına kadar geçen süreçte birbiriyle ilişkili olan birçok işlem vardır (Kaya, 1997). Bu işlemlerin yer aldığı program değerlendirme sürecinin incelenmesinin değerlendirme çalışması yapacak uzmanlara süreçte yapmaları gereken işlemler hakkında fikir vereceği düşünülmektedir.

### **Eğitimde program değerlendirme süreci**

Program değerlendirme, uygulanan programla ilgili düzeltme, devam etme ya da sonlandırma gibi kararlar almada yardımcı olur. Program değerlendirme süreci sonunda program hakkında bir yargıda bulunmak için sağlam verilere ihtiyaç vardır. En doğru ve geçerli bilgi de ancak bilimsel yöntemle toplanabilir (Erden, 1998). Bilimsel araştırmaların yürütülmesinde genellikle (1) araştırma problemi belirlenir ve denenceler saptanır, (2) araştırma yöntemi ve veri toplama araçları seçilir, (3) veriler toplanır, analiz edilir ve yorumlanır.

Bir eğitim programının uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığını saptamak; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programların değerlendirilmesi gerektiğini söyleyen Demirel (2007), bu bağlamda değerlendirmenin (1) eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, (2) toplanan verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve (3) programın etkililiği hakkında karar verme basamaklarından oluştuğunu dile getirmiştir. Görüldüğü gibi bilimsel araştırma sürecini oluşturan işlemler aynı zamanda program değerlendirmenin de basamaklarını oluşturmaktadır. Program değerlendirme çalışmalarının bilimsel araştırmada olduğu gibi sistematik bir sürece dayandırılması değerlendirmenin daha kapsamlı bir hale getirilmesine yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte bilimsel araştırma ve program değerlendirme birbir örtüşmemektedir (Yüksel, 2010).

### ***Bilimsel araştırma ve program değerlendirme***

Değerlendirmedeki bazı yöntemler, sosyal bilimlerdeki araştırma geleneklerinden ortaya çıkmış olsa da, değerlendirme ve araştırma arasında önemli farklılıklar bulunmaktadır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, (2004) bu farklılıkları şu şekilde not etmişlerdir:

- a. Araştırma ve değerlendirme ile ilgili farklardan biri amaç ile ilgilidir. Araştırmanın amacı bir kuram ortaya koymaktır. Araştırma ile alana bir yenilik getirmek amaçlanır. Değerlendirmede ise değerlendirilen şey ile ilgili bir paya sahip olan kişilere, verecekleri karar ya da yargı hakkında yardımcı olmak



amaçlanmaktadır. Araştırma sonuç ararken, değerlendirme yargılara götürür. Değer biçme değerlendirmenin olmazsa olmazıdır.

- b. Araştırma ve değerlendirme arasındaki diğer fark ise gündemi kimin belirlediği ile ilgilidir. Araştırmada, araştırılacak olan hipotez araştırmacı tarafından belirlenirken; değerlendirmede cevaplanması gereken sorular değerlendiriciye ait değildir. Bu sorular, değerlendirici dışında, önemli paydaşları da içeren pek çok kaynaktan gelmektedir. Değerlendirici soru önerebilir fakat paydaşlara danışmadan çalışma odağına asla karar veremez.
- c. Diğer bir fark sonuçların genellenebilirliği ile ilgilidir. Araştırmanın amacı alandaki bilgiye katkı sağlamak olduğu için kullanılan yöntemler, sonuçların genellenebilirliğini en üst düzeye çıkaracak şekilde tasarlanmıştır. Fakat değerlendirmenin amacı belli bir şeyi tanımlamak olduğu için kullanıldığı bağlama özeldir ve alınan kararlar başka programlara ilişkin olarak genellenemezler.
- d. Araştırma ve değerlendirmelerin doğruluklarını değerlendirmek için kullanılan ölçüt ve standartlar da iki kavram arasındaki farkı gösterir. Genellikle araştırmaların doğruluğu için iç geçerlik ve dış geçerlik kullanılırken, değerlendirme çalışmalarının doğruluğunu belirlemek için *doğruluk*, *uygunluk*, *yararlılık* ve *yürütülebilirlik* gibi program değerlendirme için geliştirilen standartlar kullanılır.
- e. Son olarak, araştırmacı ile değerlendiricilerin yetiştirilmesi arasında da önemli farklılıklar bulunmaktadır. Araştırmacılar, sadece bir alanda derinlemesine bir eğitim sürecinden geçirilerek yetiştirilirken, değerlendiriciler farklı alanlardaki farklı bilgi gereksinimlerini karşılamakla yükümlü oldukları için disiplinler arası bir anlayışla yetiştirilmektedirler. Ayrıca değerlendiricilerin çalıştıkları kişilerle iş ilişkileri kurmaları gerekmektedir. Bu nedenle araştırmacılarından farklı olarak kişilerarası ve iletişim becerilerine sahip olmaları gerekir.

Keating (2011) de program değerlendirme ve araştırma arasındaki farka değinmiştir. Program değerlendirme, değerlendirilecek programın belirlenmesi ile başlar. Değerlendirmenin amacı ve programın paydaşları tanımlanır. Araştırma ile aynı adımları kullanır: alanyazın taraması, sürece yön verecek olan değerlendirme modelinin ya da teorisinin tanımlanması, program ile ilgili veri toplama ve çözümlenme, bir sonuca varmak için çözümün sentezlenmesi, tavsiyeler ve gelişim için stratejiler ile birlikte

yargıya varılması. Araştırma ise değerlendirme sürecinden farklılık gösterir. Bir problemin ve bir araştırma sorusunun tanımı ile başlar. Amacı araştırmaktır ve araştırma sürecinin basamaklarını takip eder (alanyazın taraması, kuramsal çerçeve, yöntem, veri toplama ve analiz, bulgular ve tavsiyeler). Değerlendirmede araştırma, uygulamalı araştırma olarak görülür ve problemlere pratik çözümler araması bakımından temel araştırmadan farklılaşır.

Özetle, birbirine benzer aşamalara sahip olduğu görülse de, araştırma ve değerlendirme pek çok açıdan farklılık göstermektedir. Bu ayrımlar, değerlendirme ve araştırmanın uygulandığı yollarda pek çok farklılığa yol açar. Değerlendirme ve araştırmanın örtüştüğü zamanlar da olur. Örneğin, değerlendirmeler de alandaki bilgiye katkı sağlayabilir, fakat asıl amacı bu değildir. Araştırma ve değerlendirme arasındaki farkları bilmek, değerlendiricilerin araştırmacılardan farklı davrandığını görmeleri konusunda değerlendirme alanına yeni girmiş kişilere yardımcı olur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bir değerlendiricinin program değerlendirme sürecinde yapması gereken işlemler, görev ve sorumluluklar şüphesiz ki bir araştırmacınıninkilerden daha farklıdır. Bu nedenle değerlendiricilerin görev ve sorumluluklarını daha iyi anlamak için program değerlendirme sürecini ve aşamalarını bilmek gerekir.

### ***Program değerlendirme sürecinin aşamaları***

Program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir sürece uymak gerekir. Sistematik bir sürece uyulması değerlendirmenin sadece yapılandırılmasını sağlamaz aynı zamanda daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olur. Değerlendirmenin tasarlanmasından tamamlanmasına kadar olan süreçte birbiriyle dinamik ilişkileri olan pek çok işlem vardır (Kaya, 1997). Yüksel (2010), birbiri ile yakından ilişkili işlemlerin olduğu program değerlendirme sürecinin planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu belirtmiştir.

#### ***Planlama süreci***

Değerlendirme sürecinin ilk aşamasıdır. Planlama aşamasında, öncelikle yapılacak olan değerlendirmenin amacının belirlenmesidir. Bu süreçte programın

değerlendirilebilir olup olmadığı ortaya konulmalı ve değerlendirme sonuçlarının kim tarafından, nerede ve ne zaman kullanılacağı belirtilmelidir. (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Değerlendirmenin ne anlama geldiğinin belirlenmesi, değerlendirme çalışmasının tasarlanması ve düzenlenmesinde birçok temel karara ilişkin soruları yanıtlamada yardımcı olmaktadır (Kaya, 1997). Değerlendirici, değerlendirilecek olan programın ayrıntılı bir tanımlamasını yaparak değerlendirme sınırlıklarını ve çerçevesini belirler. Bunun dışında planlama aşamasında değerlendirici, değerlendirme konusunu, değerlendirmenin amacını, sınırlılık ve çerçevesini, değerlendirmede yer alan ilgili kişileri, temel değerlendirme sorularını ve ölçütlerini, öngörülen değerlendirme yaklaşımını, araştırma deseni, evren ve örnekleme, veri toplama yöntemini, hangi kaynaktan veri toplanacağını, hangi çözümleme tekniklerine başvurulacağını, hedef kitle ile yapılacak sözleşmenin içeriğini, zaman sınırını ve değerlendirmenin bütçesini belirler (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004; Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Değerlendirici eğer özel bir kurumun program değerlendirme çalışmasını yürütecekse, hizmetten yararlanacak olan kişilerle sözleşme yapabilmelidir. Böyle bir sözleşme, olumlu, faydalı, yasal, etik, profesyonel ve değerlendirici-müşteri arasındaki karşılıklı güvene dayalı bir değerlendirme çalışması yürütüleceğinin ipucunu vermelidir. Değerlendirme sözleşmesi üzerinde anlaşmak, değerlendirmenin başarısı üzerinde atılan önemli adımlardan biridir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Planlama aşamasının sonunda değerlendirici uygulama aşamasında kendisine yol gösterecek olan ve yapılacak işlemleri takip etmesine yardım eden bir yönetim planı hazırlar. Bu plan sayesinde değerlendirme ile ilgili ayrıntıları ilgili paydaşlar ile paylaşır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

### *Uygulama süreci*

Bu aşamada, planlama sürecinde belirlenen işlemlerin uygulanmasına geçilir. Belirlenen değerlendirme yöntemi ve değerlendirme soruları kullanılarak, uygun veri toplama araçları yoluyla gerekli olan geçerli ve güvenilir veriler toplanır ve toplanan veriler uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilir. Bu aşamada toplanan verilerin etik kurallara uygun olarak güvende tutulması önemlidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Değerlendirme çalışmalarında veriler genellikle anketler, testler, görüşmeler, telefon görüşmeleri, katılımcı gözlemleri, arşiv kayıtları vb. işlem ve

tekniklerle toplanır. Veriler, değerlendirme sorularına uygun veri toplama yöntemleri ile toplandıktan sonra, eldeki bilgi yığınına anlamlı bir hale gelecek şekilde azaltmak ve sentezlemek amacıyla veri analizi yapılır. Burada araştırmacının sorması gereken iki soru vardır: (1) cevaplama çalışılan sorular, toplanması planlanan veri ve veri toplamak için kullanılan yöntem için hangi veri analiz yöntemleri daha uygundur? (2) değerlendirme raporundan faydalanacak kitle için hangi veri analiz yöntemleri daha anlaşılır ve güvenilirdir? Veri analizinde kullanılacak olan yöntemler toplanan verilerin özelliklerine göre değişiklik göstermektedir. Örneğin nicel veriler için betimsel ya da çıkarımsal istatistikler (parametrik olmayan yöntemler, ANOVA, t-testi, çoklu regresyon yöntemleri vb.) kullanılırken, nitel veriler için örüntü çözümlemesi, temalar, kategoriler ve içerik çözümlemeleri yapılır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Analiz edilen verilerin yorumlandıktan sonra rapor haline dönüştürülmesiyle uygulama süreci sona erer (Kaya, 1997). Değerlendirme raporu doğru, dengeli ve tarafsız bir şekilde yazılmalıdır. Bazı araştırmacılar rapordaki kapsamlılığı bütün bilgileri bir araya toplama zorunluluğu ile karıştırır. Raporda sadece hedef kitlenin ihtiyaç duyduğu kadar detaya yer verilmelidir. Raporda kullanılan dil, resimler, grafikler ve tablolar iletilimin etkililiği üzerinde etkilidir. Bu nedenle rapor yazarken argo kelime kullanmaktan kaçınılmalı, basit ve anlaşılır bir dil tercih edilmelidir. Ayrıca sıkıcı olmayan bir anlatımla ve doğru dilbilgisi ve noktalama işaretleri kullanılarak rapor oluşturulmalıdır. Eğer değerlendirici elde ettiği sonuçları anlamlı şekilde sunamazsa, topladığı verilerin değeri de kaybolur. Bu nedenle sonuçların ilgili tarafların anlayabileceği şekilde sunulması gerekmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

### *Değerlendirme süreci*

Bu aşamada, yapılan değerlendirme çalışması değerlendirilir ve yapılan bu çalışma meta-değerlendirme olarak adlandırılır. Meta-değerlendirme olarak adlandırılmaya son zamanlarda başlansa da, değerlendirmenin değerlendirilmesi uygulamasının alanda uzun bir geçmişi vardır. Schriener, 1969 yılında “meta-değerlendirme” kavramını ileri sürmüştür. Eğitsel ürünlerin değerlendirilmesi için yapılan bir planın değerlendirilmesine değinmek için bu tanıma başvurmuştur. Stufflebeam ve Shinkfield (2007), meta-değerlendirmeyi, değerlendirmeyi yönlendirmek ve değerlendirmenin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi edinmek için,

değerlendirme konusunun yararlılığı, uygunluğu, bütünlüğü, güvenilirliği, maliyet açısından etkinliği, uygulanabilirliği ve sosyal sorumluluğunu içeren ilgili ölçüt hakkında tanımlayıcı ve yargılayıcı bilgiyi betimleme, edinme ve uygulama süreçleri olarak tanımlamaktadır. Değerlendirmelerin sistematik bir şekilde değerlendirilmesi, değerlendiricilere problemleri saptamaları, çalışmalarının niteliğini sağlamaları ve bir değerlendirmenin sınırlılıklarını ortaya koymaları konularında yardım etmesi bakımından son derece önemlidir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Yapılan değerlendirme çalışmasının değerlendirilmesi sonuçları, değerlendirme sonuçlarından yararlanacak olan kişilere kullandıkları ya da kullanmayı düşündükleri programı kabul edip etmeyecekleri konusunda yardımcı olacağı için, meta-değerlendirmelerin bu kişiler için de önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece geçerli olmayan değerlendirme sonuçlarının kabul edilmesinden kaçınılmış olur. Meta-değerlendirme sürecinde yapılması gereken on bir temel görev vardır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Bu görevler; (1) bir ya da daha fazla nitelikli değerlendirici ile meta-değerlendirme takımı kadrosunun oluşturulması, (2) meta-değerlendirme hizmetinden yararlanacak kişilerin ve paydaşların tanımlanması ve düzenlenmesi, (3) meta-değerlendirme sorularının belirlenmesi, (4) belirli bir değerlendirmeyi ya da değerlendirme sistemini yargılamak için standartlar, ilkeler ve ölçütler üzerinde uzlaşma, (5) resmi bir meta-değerlendirme sözleşmesi üzerinde görüşme yapma, (6) ilgili veriyi toplama ve gözden geçirme, (7) ihtiyaç duyulan yeni veriyi toplama, (8) çözümleme ve bulguları sentezleme, (9) değerlendirmenin standartlara, ilke ve ölçütlere uyumunu değerlendirme, (10) meta-değerlendirme sonuçlarını raporlar, yazışma, sözel sunumlar ve diğer yollarla aktarma ve (11) hizmetten yararlananlara ve paydaşlara bulguları yorumlama ve uygulama konusunda yardımcı olmaktır.

Program değerlendirme sürecinde pek çok şey yanlış gidebilir. Bu yanlışlıklar yetersiz odaklanma, güvenilir olmayan ölçme araçları, yetersiz kaynaklar, gerçekçi olmayan zaman sınırlaması, geçersiz bilgi, kayıt ya da analiz hataları, aşırı maliyet, bulguların yanlış kullanımı, ciddi çıkar çatışmaları olan katılımcılar, işbirlikçi olmayan program personeli ve değerlendirme açısından yetersiz olan personelden kaynaklanabilir. Değerlendirme sürecinde bu gibi problemler tespit edilip üzerine gidilmezse, elde edilen değerlendirme sonuçları hatalı olacak ve değerlendiriciler aşırı derecede pahalı, etkisiz ya da adil olmayan bir hizmet sunacaklardır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Görüldüğü üzere doğru ve geçerli değerlendirmelerin

yapılabilmesinde etkili olan unsurlardan biri de değerlendirme yapacak olan personelin bu konuda yeterli olmasıdır. Program değerlendirme alanında yetersiz olan bir personel tarafından yapılacak olan değerlendirme çalışmaları geçersiz, yanlış ve uygun olmayan sonuçlar verebilir.

### **Yeterlik Kavramı**

Yeterlik kavramı sözlükte bir şeyi iyi ve etkili bir şekilde yapma yeteneği (American Heritage Dictionary, 2014) ya da bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi, ehliyet, yeterlik (TDK, 2014) olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamda yeterlik bir görevi kabul edilebilir bir şekilde yerine getirme yeteneğidir (Whitty ve Willmott, 1991). Eğitim alanında ise yeterlik, öğrencilerin program sonunda sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri ifade eder (Conley, 1977). Yeterlik, programın ayrıntılı bir şekilde tanımını ya da öğrencilerin program sonunda bilmeleri gereken şeylerin listesini değil; birbirini izleyen bir dizi beceriyi tamamlayan anahtar becerileri ifade etmektedir. Çalışma dünyasında ise yeterlik, herhangi bir alanda başarılı olabilmek için gerekli olan çok yönlü yetenekler ile bir uzmanlık seviyesine ulaşmayı işaret eder (Stevahn, King, Ghere ve Minnema, 2005). Program değerlendirme alanında yeterlikler, değerlendiricilerin, program değerlendirme çalışmalarında etkili bir şekilde uygulamaları gereken bilgiler, beceriler ve eğilimlerdir. Bu açıdan bakıldığında, program değerlendirme çalışması yapan uzmanların da yaptıkları çalışmaların nitelikli olması bakımından program değerlendirme çalışmalarını yürütebilmek için gerekli olan bir takım temel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Program değerlendiricilerin sahip olmaları gereken yetenekler ile ilgili yurtdışında birtakım çalışmalar yürütülmüştür. Özellikler Amerika’da bu konuya büyük önem verilmiş ve değerlendiricilerin yeterlikleri üzerine standartlar belirlenmiştir. Eğitsel Değerlendirme Standartları Üzerine Ortak Komisyon (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1994)’un oluşturduğu Program Değerlendirme Standartları, Amerikan Değerlendirme Kurumu’nun (AEA) *Değerlendiriciler için Temel İlkeleri* (American Evaluation Association’s *Guiding Principles for Evaluators*, 2004), Hükümet program değerlendirmelerinin değerlendirilmesi için Hükümet Denetleme Standartları (U.S. Government Accountability Office, 2003) ve APA’nın eğitsel ve psikolojik testler için standartları (1999) değerlendirme ve değerlendirici

yeterlikleri üzerine standart geliştirme üzerine yapılan çalışmalardandır. Eğitsel Değerlendirme Standartları Üzerine Ortak Komisyonda geliştirilen program değerlendirme standartları dört başlık altında toplanmıştır. Bunlar; “*kullanılabilirlik*”, “*uygulanabilirlik*”, “*uygunluk*” ve “*doğruluk*” standartlarıdır. Bu başlıklar altında, değerlendiricinin herhangi bir değerlendirme desenini oluştururken dikkat etmesi gereken hususlara ve nitelikli program değerlendirme çalışmaları yapabilmek için gerekli olan ilkelere yer verilmiştir. Afrika Değerlendirme Kurumu kapsamında Afrika da dâhil olmak üzere Tayvan, İsviçre, Almanya, Fransa, Birleşmiş Milletler vb. pek çok ülke bu standartları gerek olduğu gibi gerekse de uyarlama çalışması yaparak kendi ülkelerinde benimsemişlerdir (Lee, Altschuld ve Lee, 2013; Widmer, 2004). Program değerlendirme standartlarının temel amacı eğitim programlarının, projelerinin ve ürünlerinin doğru, yararlı, yürütülebilir, uygulanabilir, etik ve sağlam olmasını sağlamaktır (Yüksel, 2010). Geliştirilen bu standartlar ile program değerlendirmenin sistematik bir şekilde yapılması gerektiği ve bu çalışmaları yapan kişilerin belli bazı yeteneklere sahip olmaları gerektiği üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte, değerlendirme standartları, yüksek nitelikli değerlendirme süreç ve ürünleri için parametreler sağlasa da, değerlendiricinin belirli durumlarda etkili bir şekilde çalışması için ihtiyacı olan yeterliklere doğrudan değinmemektedir. Ayrıca standartlar çok genel ifadeler şeklinde belirtildiği için, bu kadar kapsayıcı ilkelerden belli bilgi ve beceri üretmek mümkün değildir (King, Stevahn, Ghere ve Minnema, 2001). Bu nedenle oluşturulan program değerlendirme standartlarından da faydalanılarak farklı altyapı ve tutumlara sahip olan değerlendirme uzmanlarının sahip olması gereken önemli değerlendirme yeterlikleri oluşturulmaya çalışılmıştır (King, et al., 2001; Worthen, 1999).

### **Program değerlendiricilerin yeterlikleri**

Program değerlendirici performansının olmazsa olmazı olarak bilinen yeterlikler, değerlendiricilerin etkili program değerlendirme çalışmaları yapabilmek için ihtiyaç duydukları önemli bilgi, beceri ve tutumlardır (Ghere, King, Stevahn ve Minnema, 2006). Özellikle yabancı alanyazında etkili program değerlendirme çalışmaları yapabilmek için değerlendiricilerin sahip olması gereken yeterlikler üzerine çalışmalar bulunmaktadır (Christie, 2012; Lee, et al., 2012; Dewey, Montrosse,

Schröter, Sullins ve Mattox, 2008; Stevahn, et al., 2005). Değerlendirme süreci hedeflerin belirlenmesinden raporun yazılmasına kadar tüm aşamalarda iş birliği içinde çalışmayı gerektirir. Bu süreçte değerlendiriciler, öğretmenler, birlik temsilcileri ve danışmanlar görev alırlar. Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarından çok azı program değerlendirme ilkeleri doğrultusunda yapılmış; yapılan program değerlendirme araştırmalarının çoğu bir akademik çalışmanın gereği olarak planlanmış ve doğası gereği bir kişi tarafından tamamlanmıştır (Gözütok, 2005). Oysa program değerlendirme çalışmaları, bu konuda uzmanlaşmış kişiler tarafından yürütülmesi gereken zor bir iştir. Bu başlık altında, program değerlendirme standartlarından, program değerlendiricilerin yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalardan ve konu ile ilgili alanyazından faydalanılarak oluşturulan ve program değerlendirme çalışması yapmak için bir değerlendiricinin sahip olması gereken birtakım yeterliklere yer verilmiştir.

Sanders (1979) değerlendiriciler için önemli olan bazı genel yeterlik alanları belirlemiştir. Bunlar; (1) değerlendirmenin amacını ve bağlamını tanımlama yeteneği, (2) değerlendirme için uygun olan amaç ve yapıyı kavramsallaştırma, (3) uygun değerlendirme sorularını, bilgi ihtiyaçlarını ve veri kaynaklarını belirleme ve seçme, (4) veri toplama ve çözümlenme için araçları seçme, (5) değerlendirme amacının değerine karar verme, (6) değerlendirme planını ve sonuçlarını etkili bir şekilde hedef kitleye aktarma, (7) değerlendirmeyi yönetme, (8) etik standartları sürdürme, (9) değerlendirmeyi etkileyen dış faktörleri düzeltme ve (10) değerlendirmeyi değerlendirme yani meta-değerlendirmedir (Sanders, 1979’den akt: Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Buradan da anlaşıldığı üzere değerlendirme çalışması yapan bir uzmanın program değerlendirme sürecinde yapılan her işlem ile ilgili belirli bir yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Değerlendiricilerin sahip olması gereken yeterlikleri daha iyi anlamak için değerlendirme sürecini oluşturan *planlama*, *uygulama* ve *değerlendirme* aşamalarının her birinde gerekli yeterlikleri ayrı ayrı başlıklar altında incelemekte fayda vardır.

### ***Planlama aşamasında değerlendirici yeterlikleri***

Program değerlendirme program geliştirmenin bir parçasıdır. Değerlendirme sonucunda program ile ilgili yetersizlik ya da ters işleyen nedenler ortaya çıkarılır ve böylece programla ilgili gerekli değişiklik yapılır. Böyle bir esasa dayanmadan



yapılacak değiştirmeler, geliştirmeden çok karmaşaya ve israfa yol açabilir. Program değerlendirmede özellikle yetersizlik nedenleri araştırılırken verilen kararlar, program tasarısı ve programı oluşturan değişkenlerin tümü üzerinde uzmanca düşünmeyi gerektirir. Aksamanın nerede olduğunu tahmin etmek, program geliştirme esasları ile öğrenme ve öğretme süreçlerini çok iyi bilen, o alandaki araştırmaları ve gelişmeleri yakından izleyen ve gerektie yeni araştırmalar yapabilecek ve yaptırabilecek olan nitelikli uzman eğitimcilere yani davranış mühendislerine ihtiyaç gösterir (Ertürk, 2013). Anlaşıldığı üzere program değerlendirme etkinliklerinde bulunacak uzmanların öncelikle eğitim programları ve program geliştirme hakkında kuramsal bilgiye sahip olması, bu alanla yakından ilgilenmesi ve bu konuda uzman olması gerekmektedir.

Program değerlendirme, program performansının doğru Şekilde bir tanımını ya da özelliklerini ve bu özelliklerin ilgili standartlar ya da ölçütlere göre değerlendirilmesini gerektirir (Rossi, Lipsey ve Freeman, 2004). Bu doğrultuda program değerlendirme uzmanının temel bir görevi, program performansının uygulanabilir ölçütler ile doğrudan karşılaştırılmasına olanak verecek bir biçimde geçerli bir tanımını oluşturmaktır. Değerlendirici herhangi bir programın değerlendirilmesine başlamadan önce değerlendirilecek olan programı tanımlamalıdır. Bu tanımda değerlendirilecek programın kapsamı ve sınırlılıkları, değerlendirmenin amacı, hangi ölçütlere göre değerlendirme yapılacağı ve değerlendirme sonuçlarından kimin, nerede, ne Şekilde faydalanacağı ayrıntılı olarak belirtilmelidir (Stufflebeam, 2007). Kabul edilebilir bir tanım detaylı ve eksiksiz olmalıdır (Rossi, Lipsey ve Freeman, 2004).

Programın, değerlendirmeye başlanmasından önce açık ve doğru bir Şekilde tanımının yapılmasının yanında, içinde bulunduğu koşulların ve çevrenin program üzerindeki olası etkilerinin de tanımlanması gerekir (Joint Committee, 1994). Ayrıca verilerin toplanacağı bilgi kaynakları da bu aşamada değerlendirici tarafından belirlenerek, ayrıntılı olarak tanımlanır. Değerlendiricinin, değerlendirme sürecinde kullanılacak olan veri kaynaklarını, veri toplama araçlarını, değerlendirme desenini, uygun çözümlleme yöntemlerini seçme ve bunları açıkça tanımla konularında gerekli olan bilgi ve yeteneklere sahip olması gerekir. Değerlendiriciler ne tür verilerin toplanacağına rehberlik edecek olan araştırma sorularını oluşturma ve bu sorular ile belirlenen değerlendirme yaklaşımının güçlük ve eksikliklerini araştırma konusunda da yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdırlar (AEA, 2004).

Program değerlendirme uzmanı, değerlendirme çalışmasına başlamadan önce programın paydaşları arasında çıkar çatışması yaratabilecek görevleri ve ilişkileri açıklamalıdır (AEA, 2004). Bununla birlikte paydaşların değerlendirme ile ilgili beklentilerini, çıkarlarını ve değerlerini açıkça ortaya koymalıdır. Değerlendirici aynı zamanda değerlendirme sonuçlarını talep eden bireylerle gizlilik, özerklik, değerlendirmenin tamamlanma süresi, iletişim vb. konularda sözleşme yapabilme yeteneğine de sahip olmalıdır (Keith, 2003).

Değerlendirme çalışmasının olası maliyetini ve bitirme zamanını belirlemek de, değerlendirme çalışması yapacak olan kişilerin görevleri arasında yer alır (Demirel, 2007). Değerlendirici planlama aşamasında, değerlendirme çalışması için gerekli olacak bütçeyi hesaplamalı ve kullanılacak kaynakları belirleyerek değerlendirme sürecini denetlemelidir (Stevahn ve ark, 2005).

### ***Uygulama aşamasında değerlendirici yeterlikleri***

Program değerlendirme sürecinin uygulama aşamasında veriler toplanır, analiz edilir ve yorumlandıktan sonra değerlendirme sonuçları rapor haline getirilir. Gerekli verileri toplamak, hedef kitlenin ilgilerine cevap vermeyi, teknik yeterliği, yasal ve etik eylemlerde bulunmayı, insan ilişkileri becerisini, bilginin dikkatli bir şekilde yönetimini, yaratıcılık ve becerikliliği gerektirir. Belli ölçütlere ilişkin veriler, belli veri toplama teknikleri ile elde edilebilir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde çalışan değerlendiriciler için çoğul tekniklerin kullanımında bir uzmanlığa sahip olmak şarttır. Ayrıca değerlendiriciler çoğul ölçümler yapabilmenin yanı sıra, bir tekniği diğeri ile değiştirme yeteneğine de sahip olmalıdırlar (Kaya, 1997).

Değerlendirici, değerlendirme çalışması için gerekli olan verileri toplayabilmek için öncelikle veri toplama araçlarını geliştirme ya da en uygun veri toplama aracını seçme konusunda yeterli olmalıdır. Uygulama aşamasında, uygun veri toplama araçları yardımı ile ilgili bilgi kaynaklarından veri toplanır ve toplanan veriler uygun istatistiki işlemler yardımıyla analiz edilir. Bu nedenle değerlendirici, program değerlendirme çalışması yaparken, geçerli ve güvenilir verileri toplama, elde edilen verinin türüne göre, nicel, nitel ya da karma araştırma yöntemlerinden uygun olanı kullanarak verileri

uygun bir biçimde ve sistematik olarak analiz edebilme konularında gereken bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmalıdır (Joint Committee, 1994).

Program değerlendirme çalışmaları sırasında kullanılan veri araçları yeterli olmayabilir ya da toplanan verilerin niteliği düşük olabilir. Bu gibi durumlarda araştırmacı çalışma için çabalarını düşünerek, kültürel önyargıları, araçların duyarsızlığını veya yeniden veri toplamayı göz ardı edebilir ya da verilerin niteliğine ilişkin eleştirileri ilgililere bildirmede gönülsüz olabilir. Dahası değerlendirici yapılan zaman ve kaynak yatırımını düşünerek yapılan eleştirilerin “önyargı” ya da “kabullenilebilir” olduğuna karar verebilir (Kaya, 1997). Değerlendiricilerin sergilediği bu tutumlar yapılan değerlendirme çalışmasının geçerliğini ve güvenilirliğini olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle, bir değerlendirme uzmanı yaptığı değerlendirmenin ve birey olarak kendisinin sınırlılıklarını bilmeli ve bu sınırlılıkları aşan durumlarda gerekli tedbirleri alabilmelidir.

Uygulama sürecinde değerlendirme uzmanları kendi mesleki eğitimleri ve yeterliklerinin sınırlılıkları dâhilinde uygulama yapmalı ve sınırlılıklarını aşan değerlendirme çalışmalarını yürütmekten kaçınmalıdırlar. Değerlendiriciler gerekli yeterlikleri doğrudan ya da gereken uzmanlığa sahip olan diğer değerlendiricilerin yardımı ile kazanmak için ellerinden gelen çabayı göstermelidirler (AEA, 2004).

Program değerlendirme uygulama esnasında program değerlendiriciye pek çok zorluk sunar. Program koşulları ve aktiviteleri değerlendirme esnasında değişebilir. Değerlendirme modelinde bilimsel ve pratik hususlar arasında uygun bir denge kurulmalıdır (Rossi, Lipsey ve Freeman, 2004). Değerlendiriciler, değerlendirmeyi önceden tüm katılımcılarla birlikte belirlenen zamanda bitirmekle sorumludurlar (Keith, 2003). Bununla birlikte değerlendirici değişen şartlara göre değerlendirmenin bütçesinde düzenlemeler yapabilmeli ve değerlendirme süreci boyunca meydana gelen değişiklikler ile ilgili hedef kitleye gereken bilgiyi açık ve ayrıntılı bir şekilde iletme yeterliğine sahip olmalıdır.

Değerlendirici, uygulama aşamasında önemli bir sorunla ya da beklenmeyen bir olay ile karşılaştığında konuyu ilgililere bildirmelidir. Aynı şekilde, değerlendirici süreç içerisinde etik olmayan bir durumla (ayrımcılık, ırkçılık vb.) karşılaştığında, bu sorunları giderici önlemler almaya çalışmalı ve sorunu ilgili makamlara bildiren yasal bir rapor hazırlayabilmelidir (Yüksel, 2010).

Değerlendirme çalışmasını yapan kişiler, öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, müfettişlerin, velilerin, akademisyenlerin ve sivil toplum kuruluşlarının görüş ve eleştirilerini de dikkate almalıdır (Özdemir, 2009). Fakat değerlendirme sürecinde diğer paydaşların görüşlerine yer vermek aynı zamanda bir karmaşaya da yol açabilir. Bu nedenle değerlendirme çalışması yapan bir uzmanın uzlaşma, çatışma çözme, işbirliği kurma gibi kişiler arası iletişim becerilerine de sahip olması gerekmektedir. Kişilerarası yeterlik olmadan yapılan etkili bir program değerlendirme çalışması düşünmek zor olsa da bu kategori değerlendirme alanına özel bir yeterlik olmadığı için daha sonlarda yer almaktadır (Stevahn ve ark, 2005). Bununla birlikte, değerlendiriciler tüm katılımcıların itibarına ve öz-değerlerine saygılı bir biçimde değerlendirmeyi yürütmeli, bireylere ve gizliliğe önem verecek şekilde değerlendirme sonuçlarını aktarmalıdır (AEA, 2004).

Değerlendirici, yapılan çalışmanın başkaları tarafından yanlış anlaşılmasını ve dolayısıyla yanlış kullanımını engellemek için değerlendirme sürecini, verilerini ve bulgularını raporda eksiksiz ve ayrıntılı bir şekilde tanımlamalıdır (AEA, 2004). Program değerlendirme çalışmaları yapan kişiler değerlendirme sonuçlarının rapor haline getirilmesinde gerek politik gerekse de teknik bir dizi konu ile karşılaşır. Eğer değerlendirici, değerlendirme sonuçlarını anlamlı şekilde sunmazsa verilerin değeri kaybolur. Verilerin değerinin kaybolmasını önlemek için değerlendirici, anahtar tarafların anlayacağı ve onlara ulaşacak şekilde sonuçları sunmalıdır. Ayrıca önerileri daha net ve kesin ifade edip, çalışmanın sınırlıklarını ve olumsuz sonuçlarını da sunabilmelidir (Kaya, 1997).

Değerlendirme raporunda; değerlendirilecek konunun, değerlendirme amacının, araştırma sorularının, veri toplama araçlarının, değerlendirmede kullanılacak yöntemlerin, sınırlılıkların, bulguların, öneri ve tartışmaların açık ve net bir şekilde ortaya konulmasına önem verilmelidir (Widmer, 2004). Hazırlanacak rapor değerlendiricinin kişisel duygu ve çıkarlarından bağımsız olmalıdır (Joint Committee, 1994). Bunu sağlamak için değerlendirici gerektiğinde değerlendirme raporunu gözden geçirilmesi amacıyla tarafsız değerlendiricilerin görüşüne sunabilmelidir.

### ***Değerlendirme aşamasında değerlendirici yeterlikleri***

Uzmanlar olarak değerlendiriciler, değerlendirme çalışmalarını değerlendirmeye tabi tutmalıdırlar. Değerlendirme planı ve uygulamasını yönlendirmek ve değerlendirmenin güçlü ve zayıf yönlerini açıkça belirtmek için bunu yapmaları gerekmektedir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007). Meta-değerlendirme yapabilmek için bu çalışmaları yapan uzmanlarda birtakım nitelikler aranmaktadır. Öncelikle meta değerlendirme çalışması yapan bir uzman, belirli değerlendirme görevleri için uygun olan standartları seçme ve uygulama yeteneğine ve bununla birlikte değerlendirme için oluşturulan alternatif mesleki standartlar hakkında iyi kötü bir bilgiye sahip olmalıdır. İkinci olarak meta-değerlendirme yapan kişi, yöntembilimsel uzmanlığa, yani bir değerlendirmenin niteliksel ve niceliksel yöntemlerini değerlendirme yeterliğine ve ders programı ya da diğer değerlendirme konusu ile ilgili bir kavrayışa sahip olmalıdır. Üçüncü olarak, hizmetten yararlanacak kişilerin ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli olan deneyim ve yeterliğe sahip olmalıdır. Beceri ve deneyim değerlendirmeleri yürütmede önemlidir ve temel gereksinimlerdir. Dördüncü olarak, dürüstlük, doğruluk, bireylere ve genel olarak topluma saygı da meta-değerlendirme yapan kişilerde aranan özelliklerdendir. Çoğu meta-değerlendirmeler bir değerlendirme hakkında son kararın verilmesi ile sonuçlanır. Meta-değerlendirmelerin yanlış yorumlanmasının sonuçları çok vahim olabilir. Paydaşların ve onların ilgi alanlarının farklılığından dolayı karmaşık konular çoğunlukla meta-değerlendirmeye dâhil olabilir. Bu gerçek, meta-değerlendirme yapan kişinin duyarlı, etik ve yeterli olması zorunluluğunun önemini belirtir. Beşinci olarak, meta-değerlendirici, resmi meta-değerlendirme sözleşmeleri yapabilme konusunda da yetenekli olmalıdır. Bu sözleşmeler meta-değerlendirmenin alıcısını, bütçesini, standartlarını, uygulanacak yöntemleri ve raporları düzenleme ve yayma sorumluluğunu ve yetkisini içermektedir. Son olarak meta-değerlendirici, meta-değerlendirmenin diğer tarafları (program değerlendiricisi, yönetim, personel vb.) ile etkili iletişim kurma ve işbirliği yapma yeterliklerine sahip olmalıdır.

Yaptıkları değerlendirme çalışmalarının değerlendirilmesinin yanında değerlendiriciler, kendi değerlendirme uygulamaları üzerine de düşünmeli ve kendilerini geliştirmek için de uğraşmalıdırlar. Değerlendiriciler, daha üst düzey ve daha nitelikli bir değerlendirme performansı sağlamak amacıyla yeterliklerini sürdürmek ve geliştirmek için sürekli çaba göstermelidirler. Süreklilik isteyen bu mesleki gelişme, program değerlendirme ile ilgili kitaplar, seminerler, kendi

uygulamalarının değerlendirilmesi ya da başka uzmanların bilgi, beceri ve deneyimlerinden faydalanmak amacıyla diğer değerlendiriciler ile çalışarak sağlanabilir (AEA, 2004).

Görüldüğü gibi program değerlendirme çalışması yaparken, değerlendiricilerin sahip olması gereken pek çok bilgi, beceri ve yeterlik vardır. Program değerlendirme çalışmalarının sonucunda genellikle programla ilgili programa devam etme, programı gözden geçirme ya da programı sonlandırma şeklinde kararlardan biri verilir. Diğer bir deyişle, eğitimde kullanılacak olan programlara bir anlamda yapılan program değerlendirme çalışmaları sonucunda karar verilir. Bu durum yapılan değerlendirme çalışmalarının eğitimin niteliğini belirleme üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu nedenle, geçerli, güvenilir ve etkili sonuçlara ulaşabilmek için, program değerlendirme çalışmalarının bu konuda gerekli olan yeterliklere sahip uzmanlar tarafından yapılması gerekmektedir. Program değerlendirme çalışmasını yaparken değerlendiricilerin sahip olması gereken yeterlikleri genel olarak gruplamak istediğimizde öncelikle değerlendirme uzmanlarının, değerlendirilecek program ile ilgili genel ve teorik bilgilere, program değerlendirme araştırmasını uygularken bilimsel araştırma yapabilme yeterliklerine, uygulamayı sağlıklı yürütebilmek için proje yönetimi becerilerine, uygulama sürecinde etik ilkelere ve program değerlendirme araştırmalarını geliştirmek için yansıtıcı düşünme becerilerine sahip olmaları gerektiğini söyleyebiliriz.

Belirlenen değerlendirme yeterlikleri uzmanlık seviyesini ölçmek amacı ile kullanılabilir (Dewey ve ark., 2008). Değerlendirme yeterlikleri ile ilgili sahip olunan bilgi, değerlendirmelerin niteliğinin gelişmesine yardım eder ve değerlendiriciler, değerlendirme eğitimi verenler ve değerlendirme sonuçlarını kullananlar bu bilgiden faydalanırlar (Perrin, 2005).

Stevahn ve arkadaşları (2005), değerlendirici yeterliklerinin belirlenmesinin alana dört şekilde katkı sağlayabileceğini dile getirmişleridir:

1. *Geliştirilmiş Eğitim:* Değerlendirici yeterlikleri, üniversite bağlamında ihtiyaç duyulan derslere karar vermede ve programın temellerini yapılandırmada dayanak noktası olarak hizmet edebilir. Fakülte, program değerlendirme yeterliklerini sistematik bir şekilde derslere yerleştirerek, öğrencileri başarılı mesleki uygulamalar için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yetenekler ile donatan bir program oluşturulabilir. Fakülte zaten var olan öğretim programını

belirlenen Program Değerlendirme Standartları'ndaki kararlara dayandırmış olsa da, bu standartlar *yeterli değerlendiricilerin* hangi özelliklere sahip olduğundansa, *etkili değerlendirmeyi* nelerin oluşturduğundan bahsetmektedir. Yeterliklerin net bir şekilde tanımlanması gerekir. Aksi halde, önemli yeterlikler gözden kaçırılarak eğitilecek elemanların becerileri tam olarak kazanamamasına neden olabilir. Örneğin, pek çok üniversite, çoğu değerlendirme yaklaşımı için gerekli olan kişilerarası beceriler ile ilgili resmi bir eğitim vermemektedir. Önemli değerlendirici yeterliklerinin belirlenmiş bir taksonomisi, katılımcıların hâlihazırda var olan bilgi, beceri ve yeteneklerini incelemede ve ihtiyaç duyulan gelişim alanlarını belirlemede yararlı olabilir.

2. *Gelişmiş Yansıtıcı Uygulama*: Mesleki etkililiğin bir özelliği sürekli öğrenme ve beceri geliştirmedir. Sistematik bir şekilde uygulama üzerinde derinlemesine düşünmek için oluşturulan yeterliklerin taksonomisi bu süreci kolaylaştırabilir. Stevahn ve arkadaşları (2005), böyle bir taksonominin düşünme ve öz-değerlendirme açısından faydalı olabileceğine inanan dört tip değerlendirici tanımlamışlardır: (a) program değerlendirme alanına yeni katılan *yeni değerlendiriciler*; (b) herhangi bir eğitimi olmadan değerlendirme çalışması yürütmesi için sorumluluk verilen *tesadüfi değerlendiriciler*; (c) bir alanda uzman olan fakat değerlendirici olarak görevlendirilmiş *geçiş uzmanları* ve (d) alandaki teori ve uygulamalarda meydana gelen değişimleri takip etmek isteyen deneyimli değerlendiriciler. Bütün bu değerlendiriciler için önemli değerlendirici yeterlikleri taksonomisi, güçlü yanları ve ihtiyaç alanlarını belirlemek için faydalı bir araç olmaktadır.
3. *Değerlendirme Üzerine Yapılan Araştırmaların Gelişmesi*: Yeterlikler, araştırılacak problemlere karar verme konusunda kolaylık sağlar. Program değerlendirmede sistematik araştırma için olası alanlar şunlardır: (a) etkili bir değerlendirme uygulamasında yeterliklerin rolünü araştırma; (b) beceri edinimi ve uygulamada eğitimin etkisini inceleme; (c) başarılı değerlendirme uygulamasına aracılık eden değişkenleri belirleme.
4. *Alanın Profesyonelleşmesi*: Eğer alanda değerlendiricilere lisans verme ya da akreditasyon gibi uygulamalara yer verilmek istenirse, yeterlikler üzerinde tartışılarak, geliştirilecek olan ilk konular hakkında fikir sahibi olunabilir.

Görüldüğü üzere program değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesinin ve değerlendirme çalışmaları yapan uzmanların bu yeterliklere sahip olmasının sadece alana değil aynı zamanda bu çalışmaları yapan uzmanlara da büyük katkıları vardır. Program değerlendirme çalışmalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için belli bir takım yeterliklere sahip uzmanlar tarafından bu çalışmaların yürütülmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Fakat alanyazında yeterliklere tek başına sahip olmanın başarı değerlendirme uygulamaları için yeterli olmadığı, bu uygulamaları gerçekleştiren bireylerin uygulamalarında başarılı olabilmeleri için o işi başaracağına dair kendilerine inançlarının, yani öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması gerektiği de belirtilmektedir (Bandura, 1986; Pajares, 2005).

### **Öz-yeterlik Kavramı**

Öz-yeterlik, sosyal öğrenme kuramı altında çalışılan kavramlardan biridir. Bu kurama göre, bireyin davranışlarını etkileyen temel psikolojik etkilerden biri öz-yeterlik inançlarıdır. Bandura (2006) öz-yeterliği, bireyin belli bir performansı gösterebilmesi için gerekli olan eylemleri düzenlemesi yoluyla belirli bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirme kapasitesi ile ilgili kendine olan inancı olarak tanımlamaktadır. Pajares (2005) öz-yeterliğin bireyin gerçek yeteneğindense, bu yeteneği ile ne başarabileceğine olan inancı olduğunu, bu nedenle de başarı için önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Bandura'ya (1986) göre, insanların sahip oldukları bilgi ve beceriler ya da önceki başarıları, onların gelecekte neleri başarabileceklerini tahmin etmelerinde her zaman yeterli olmayabilir. İnsanların kendi yetenekleriyle ilgili inançları, belirli bir durumda gösterecekleri performansın belirleyicisidir. İnsan davranışları, daha önceki performans sonuçlarından çok, yeteneklerine olan inançlarla daha iyi tahmin edilmektedir (Bandura, 1995). Bir birey, yeteneği olduğu bir görevi onu yapmak için öz güveni olmadığı sürece yerine getiremez. Alanyazında öz-yeterlik ile akademik başarı arasında bir ilişki olduğunu gösteren pek çok araştırmaya rastlanmaktadır (Bandura, 1977, 1986, 1995; Multon, Brown ve Lent, 1991; Pajares, 1996; Schunk, 2004). Pajares (1996) öz-yeterliğin, akademik çıktılarının güçlü bir yordayıcısı olduğunu belirtmiştir. Herhangi bir alanda öz-yeterliği yüksek olan bireylerin o alanda daha başarılı olması beklenirken, düşük öz-yeterliğe sahip olanlar ise daha isteksiz ve daha başarısız olmaktadır (Schunk ve Zimmerman, 2003; Zimmerman, 2002). Öz-yeterlik bireyler üzerinde bazı



etkilere sahiptir (Badura 1977; Bandura ve Schunk, 1981). Öncelikle, öz-yeterlik bireylerin herhangi bir görevi yerine getirme konusundaki tercihlerini etkiler. Bireyler, yapamayacaklarına inandıkları görevlerden kaçınıırken, başarabileceklerine inandıkları görevleri tercih ederler. Ayrıca öz-yeterlik bireyin bir işi yapmak için göstereceği enerji ve geçen zaman üzerinde de etkilidir. Düşük öz-yeterliğe sahip bireyler daha az çaba harcarlar ve çok daha çabuk pes ederler. Bunun yanında öz-yeterlik bireyin motivasyonu ve performansı üzerinde de etkilidir. Öz-yeterliği daha yüksek olan bireylerin performansının da daha iyi olacağı düşünülmektedir.

Öz-yeterlik kavramı ile ilgili yapılan açıklamalardan anlaşıldığı üzere, bireyin bir konuda ya da alanda başarılı olabilmesi için sadece o konunun gerektirdiği yeteneklere sahip olması yeterli değildir. Birey aynı zamanda o konunun gerektirdiği yetenekleri yerine getirme konusunda kendine inanmalıdır. Buraya kadar program değerlendirme çalışmalarının ve dolayısıyla eğitim programlarının ve eğitimin nitelikli olabilmesi için program değerlendirme çalışması yapan uzmanların bu konuda belirtilen yetenek ve yeterliklere sahip olmaları gerektiği üzerinde durulmuştu. Fakat program değerlendirme alanında başarılı olabilmek için uzmanların sadece bu alanın gerektirdiği yetenek ve yeterliklere değil, aynı zamanda bu yetenek ve yeterlikler ile ilgili yüksek öz-yeterlik düzeylerine de sahip olmaları gerekmektedir. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde akademisyenlerin öz-yeterlikleri üzerine yapılan çalışmalarının sayısının sınırlı olduğu görülmektedir (Aktaş, 2014; Uysal, 2013). Akademisyenlerin program değerlendirme öz-yeterliklerine ilişkin bir çalışmaya ise rastlanılmamıştır. Diğer taraftan program değerlendirme çalışmalarının ve dolayısıyla da eğitim programlarının başarısını ve niteliğini arttırmak için bu çalışmaları yapan uzmanların öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle bu araştırmada, program değerlendirme çalışmaları yapan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının program değerlendirme çalışmalarını yürütebilmek için gerekli olan yeterliklere sahip olma konusunda kendilerini nasıl gördükleri; yani bu uzmanların program değerlendirme öz-yeterlikleri incelenmiştir. Amacı “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının program değerlendirme öz-yeterlik algılarını belirlemek olan bu çalışma, uzmanların program değerlendirme ile ilgili sorunlarına, ihtiyaçlarına ve eksiklerine; kısaca yeterlik ve yetersizliklerine yönelik dönüt vereceğinden alan için önemli görülmektedir.

## İlgili Araştırmalar

### Türkiye’de yapılan araştırmalar

Program değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi konusunda yurt içinde doğrudan bir araştırma bulunmamaktadır. Öte yandan bazı çalışmalarda bu yeterlikler belirli bir çerçevede çalışmaların bir bölümünde incelenmiştir.

Güven ve İleri (2006), Türkiye’de program değerlendirme araştırmalarını inceledikleri bir çalışmada, program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalarda genellikle bir derse ilişkin öğretim yönteminin, öğrenci başarısının ya da içeriğin değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendirme sonucu elde edilen bulgular programın birkaç boyutu ile sınırlıdır ve bulguların uygulamaya konması istenilen düzeyde değildir.

Özdemir (2009) de Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarını incelediği bir makalede, Cumhuriyet döneminden günümüze kadar yapılan program değerlendirme çalışmalarında, özellikle de 2004 ilköğretim programlarının değerlendirilmesinde, program değerlendirme sürecinin tüm aşamalarının sistematik bir şekilde yerine getirilmediğini, diğer bir deyişle program değerlendirmenin temel ilkelerine uygun davranılmadığını belirtmiştir.

Yüksel (2010), Amerika Birleşik Devletleri’nde Ortak Komite tarafından geliştirilmiş olan; kimi ülkelerde aynen benimsenmiş, kimi ülkelerde uyarlanmış program değerlendirme standartlarına dayalı olarak Türkiye için alan uzmanlarının görüşlerine dayanılarak program değerlendirme standartları oluşturmayı amaçlamıştır. Böylece geliştirilen bu program değerlendirme standartlarının, değerlendirme çalışması yapacak olan araştırmacılara yol göstereceği ve değerlendirme sonuçlarını kullanacak yetkililere araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği hakkında sağlam bilgi sunması beklenmiştir. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması Anketi” 138 uzmana uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda “yararlık”, “yürütülebilirlik”, “uygunluk” ve “doğruluk” standart alanları altında 23 standart ve bu standartlar altında yer alan 94 gösterge Türkiye için uygun program değerlendirme standartları ve göstergeleri olarak kabul edilmiştir.

Türkiye’de yapılan program değerlendirme ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunda programın bir boyutunun değerlendirilmesinin yapıldığı görülmektedir. Program değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmaların daha çok var olan öğretim programlarının değerlendirilmesi ya da okullarda görev alan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çeşitli bakımlardan yeterliklerinin belirlenmesi yönünde olduğu göze çarpmaktadır. Üniversitelerde görev alan uzmanların program değerlendirme alanındaki yeterlik düzeylerini belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

### **Yurt dışında yapılan araştırmalar**

Yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994), American Evaluation Association (2004), Canadian Evaluation Society (1999) vb. pek çok kurum tarafından geliştirilen program değerlendirme standartlarının yanı sıra, uzmanların sahip olması gereken program değerlendirme yeterlikleri ile ilgili de bazı çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır;

Altschuld (1999), “*The case for voluntary system for credentialing evaluators*” isimli çalışmasında değerlendiriciler için bir akreditasyon sistemi tanımlamıştır. Altschuld (1999), değerlendirme alanında böyle bir sistemin acil gerekliliğini araştırmaktadır. Böyle bir sistem ile ilgili endişeleri de dile getiren araştırmacı, bu sistemi destekleyen tarafta yer almaktadır. Bir birey sertifika alabilmek için, alanda belli bir düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Bireylerin beceri ve uzmanlıkları onaylanmalıdır. Bu sistemin önemli bir sınırlılığı olarak da bir bireyin sadece yöntem bilimsel eğitime dayalı olarak yeterli sayılmasının yeterli olmadığını dile getirmiştir. Ama bütün sınırlılığına rağmen, böyle bir sistemin, herhangi birisinin değerlendirici olduğunu iddia etmesinin önüne geçmek için atılan bir adım olduğunu savunmuştur. Böylece alanda bir uzmanlaşma ve akreditasyon yaratılabileceğine değinmiştir.

King, Stevahn, Ghore ve Minnema (2001), “*Toward a taxonomy of essential evaluator competencies*” adlı çalışmalarında önemli program değerlendirici yeterliklerinin önerilen bir sınıflaması üzerinde fikir birliğine varmayı amaçlamaktadırlar. Program değerlendirme alanında birbirlerinde çeşitli yönlerde farklılık gösteren otuz bir kişi, araştırmanın katılımcılarıdır. Araştırmanın gerek niteliksel gerekse de niceliksel sonuçları, önerilen yeterliklerin dörtte üçünden fazlasında fikir birliği sağlandığını göstermiştir. Araştırmada dört yeterlik alanı ve on

altı yeterlik kategorisi tanımlanmıştır. Yeterlik alanları “Sistemik Sorgulama”, “Uzman Değerlendirme Uygulaması”, “Değerlendirme Uygulaması için Genel Beceriler” ve “Değerlendirme Uzmanlığı” olarak adlandırılmıştır.

Stevahn, King, Ghere ve Minnema (2005)’nin, “*Establishing essential competencies for program evaluators*” isimli çalışmaları, daha önce gerçekleştirdikleri “önemli program değerlendirici yeterlikleri geliştirme” çalışmalarının bir devamı niteliğindedir. Bu çalışmalarında daha önce oluşturdukları önemli değerlendirici yeterliklerini daha anlaşılır bir hale getirme gereği duymuşlar ve bu nedenle gözden geçirmişlerdir. Bunun sonucunda altı farklı yeterlik kategorisi belirlemişlerdir. Bunlar (1) profesyonel uygulama, (2) sistemik sorgulama, (3) durum analizi, (4) proje yönetimi, (5) yansıtıcı uygulama ve (6) kişilerarası yeterlik olarak adlandırılmışlardır.

Dowell, Haley ve Doino-Ingersoll (2006), değerlendiricilerin yüksek nitelikli değerlendirme uygulamaları yapabilmeleri için, değerlendirici olarak performanslarını sürekli izlemeleri gerektiğini ve bununla birlikte hizmeti kullanan kişilerin memnuniyetini de dikkate almaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu amaçla değerlendirmenin kullanıcılarından memnuniyetleri ile ilgili geribildirim ve performans değerlendirmesi toplamak amacıyla Alıcı Geribildirim Formu (CFF) geliştirmişler ve pilot uygulamasını yapmışlardır. Geliştirilen bu araç, belirli değerlendirici gruplarının ihtiyaç duyduğu mesleki gelişim alanlarını belirlemede büyük ölçüde yardımcı olmuştur. Değerlendiriciler performanslarını değerlendirmede sadece kullanıcılara güvenemeyecekleri için, CFF değerlendirici performansını ölçmede kapsamlı bir yöntem olarak sunulamaz. Değerlendirmenin diğer yönlerinin de gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Ghere, King, Stevahn ve Minnema (2006), “*A professional development unit for reflecting on program evaluator competencies*” isimli çalışmalarında, etkileşimli bir profesyonel gelişim ünitesi tanımlamışlardır. Bu ünite ile gerek yeni gerekse de tecrübeli program değerlendiriciler, Önemli Program Değerlendirici Yeterlikleri hakkında bilgi sahibi olmakta, program değerlendirme bağlamlarında bu yeterlikleri uygulamakta ve bu yeterlikleri kullanarak kendi profesyonel uygulamaları üzerine düşünmektedirler. Ünite 120 dakika, yani iki saatte tamamlanmaktadır. Uygulayıcılar bu üniteyi uyarlayıp, üniversite derslerinde ve program değerlendirme konferanslarında kullanabilirler.

Dewey, Montrosse, Schröter, Sullins ve Mattox tarafından 2008 yılında yapılan “*Evaluator Competencies*” başlıklı bir çalışmada ise değerlendiricilerin üniversiteden

mezun olduklarında sahip oldukları yeterliklerle, işverenlerin talep ettikleri yeterlikler arasındaki örtüşme ve ayrılmaları bulmak amaçlanmıştır. Veriler işveren ve iş arayanlar için oluşturulan iki farklı anket ile toplanmıştır. Anket sonuçları, Amerikan Değerlendirme Kurumu (AEA)'nun iş bankasında bulunan değerlendirme ile alakalı 205 kayıttın analizi ile tamamlanmıştır. Bulgulara göre, işverenler, iş arayanlar ve iş ilanları nicel analiz ve veri yönetimi gibi bazı yeterliklerin önemi konusunda örtüşürken; proje yönetimi, kişilerarası beceriler ve sunum becerileri gibi işverenler tarafından istenilen yeterlikler, iş arayanların üniversitede edindikleri becerilerden farklılaşmaktadır.

Christie (2012), “*An interpersonal skills learning taxonomy for program evaluation instructors*” adlı çalışması ile program değerlendiricilerin kişilerarası becerilere sahip olması gerektiği konusuna değinmiştir. Araştırmacı çalışmasında kişilerarası becerilerin program değerlendiriciler için neden çok önemli bir araç olduğundan, hangi tür kişilerarası becerilerin en önemlileri olduğundan ve eğitmenlerin bu becerileri sınıf aktivitelerine nasıl entegre edip öğrenmeyi değerlendirebileceğinden bahsetmiştir. Program değerlendiricilerin bu becerilere sahip olmasının teori ve uygulama arasındaki boşluğu daraltacağını belirtmiştir. Her program değerlendiricinin en azından iyi bir iletişim kurma, çatışma çözme, takım çalışması/işbirliği, kültürler arası beceriler gibi birtakım becerilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmasında, ayrıca, bu becerilerin nasıl öğretilene de değinmiştir.

Hung, Altschuld ve Lee (2012), Asya-Pasifik bölgesinde program değerlendiricilerin eğitim ihtiyaçlarını araştırmışlardır. Nitel ve nicel yöntem kullanılarak yapılan araştırmada veri toplarken Delphi tekniğinden ve 5’li likert ölçekten yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre değerlendirici eğitimi üniversitelerde, özellikle yüksek lisans düzeyinde yer almaktadır ve hatta bazı Asya ülkelerinde bulunmamaktadır. Bu durum, alanda yeterli değerlendiricilerin eksikliğinin nedeni olarak görülmektedir. Ayrıca eğitimler çalıştaylarda, toplantı ve konferanslarda kısa süreli olarak verilmektedir. Verilen eğitimlerde teori ve uygulama arasında kopukluklar bulunmaktadır.

Lee, Altschuld ve Lee (2012), “*Essential competencies for program evaluators in a diverse cultural context*” isimli çalışmalarında daha önceden Stevahn ve diğerleri (2005) tarafından tanımlanan program değerlendirici yeterliklerinin Asya (Tayvan) kültürüne uygunluğunu araştırmışlardır. Delphi tekniği kullanılarak on iki uzmandan görüş alınmıştır. Yeterliklerin çoğunluğu Tayvan kültürüne uyum gösterirken, bazıları

uyumlu bulunmamıştır. Araştırmacılar, belirlenen yeterliklerin, belirlendikleri coğrafyalardan diğer coğrafyalara doğru genellenebilir bir hale getirilmesini faydalı bulmaktadırlar.

### **Bölüm III: Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma desenine, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracının hazırlanmasına, veri toplama sürecine ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada nicel araştırma türlerinden betimsel araştırma (tarama/survey) kullanılmıştır. Betimsel araştırmada, yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulması amaçlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Betimsel araştırmalar geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemektedirler (Karasar, 2009). Bu araştırmaların amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Betimsel araştırmalarda araştırmacı, üzerinde çalışılan doğal ve toplumsal olgulara müdahale etmez, olgu neyse olduğu gibi alıp inceler (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu çalışmada da “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve uzmanların öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, unvan, mezun olunan doktora programı, program değerlendirme ile ilgili deneyim ve program geliştirme alanında uzmanların kendi yeterlik tanımlamaları gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmaktadır. “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri olduğu gibi incelenmek istenmiştir. Bu nedenle çalışma, betimsel durum tespitine dayalı açıklayıcı bir araştırma olarak tasarlanmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Bazı çalışmalar, beklenen sonuçları itibarı ile sadece benzerlikleri ya da farklılıkları ortaya koymaya odaklanmış olabilirler. Bu gibi durumlarda sadece doğru istatistiksel işlemler yapmaya olanak sağlayacak nitelik ve sayıda katılımcıyla çalışılabilir. Bu durumda, katılımcılar, evreni temsil eden bir örnekleme değil,

araştırmanın çalışma grubunu oluştururlar (Can, 2013). Bu çalışmada da “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının program değerlendirme yeterlik düzeyleri belirlenip, bu yeterlik düzeylerinin belli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle bir evren tanımlayarak, evrenden bir örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

Araştırmanın evreninin belirlenmesinin ve evrene ulaşılmasının güçlüğünden dolayı araştırma, Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapan, doktorasını tamamlamış “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarından oluşan çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracının ilgili uzmanlara gönderilmesi sürecinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Yükseköğretim Kurumu’nun (YÖK) web sayfasında bulunan üniversitelerin internet sitelerine ulaşılmış ve internet üzerinden oluşturulan form, bu üniversitelerin sitelerinde elektronik posta adresleri bulunan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarına gönderilmiştir. Veri toplama aracının gönderildiği 4783 uzmandan 440 tanesi ölçeği yanıtlamıştır. Bu doğrultuda, çalışma grubunu, üniversitelerin web sitelerinde elektronik posta adreslerine ulaşılabilen ve posta adresleri yoluyla gönderilen ölçeğe geri dönen toplam 440 uzman oluşturmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili ayrıntılı bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Çalışma Grubunun Araştırma Değişkenlerine Göre Dağılımı*

Seçenekler	Kategori	n	%
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	181	41,1
	Erkek	259	58,9
	Toplam	440	100,0
<b>Akademik Unvan</b>	Dr.	48	10,9
	Yard. Doç. Dr.	254	57,7
	Doç. Dr.	107	24,3
	Prof. Dr.	31	7,0
	Toplam	440	100,0



	Eğitim Programları ve Öğretim	115	26,1
	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi	33	7,5
	Ölçme ve değerlendirme	19	4,3
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	35	8,0
	Özel Eğitim Bölümü	11	2,5
<b>Mezun Olunan</b>	Yabancı Diller Eğitimi	16	3,6
<b>Doktora</b>	Türkçe Eğitimi	16	3,6
<b>Programı</b>	Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi	70	15,9
	Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	19	4,3
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi	26	5,9
	İlköğretim (Fen ve Matematik)	50	11,4
	İlköğretim (Sınıf, Okul Öncesi, Sosyal Bilgiler)	30	6,8
	Toplam	440	100,0
<b>Program</b>	Deneyimsiz/Az deneyimli	169	38,4
<b>Değerlendirme</b>	Orta düzeyde deneyimli	219	49,8
<b>Deneyimi</b>	Deneyimli	52	11,8
	Toplam	440	100,0
<b>Program</b>	Çok yetersiz	18	4,1
<b>Geliştirme</b>	Yetersiz	77	17,5
<b>Yeterlik</b>	Orta düzeyde yeterli	133	30,2
<b>Tanımlamaları</b>	Yeterli	164	37,3
	Çok yeterli	48	10,9
	Toplam	440	100,0

Tablo 1’de de görüldüğü gibi 181’i (%41) kadın, 259’u (%59) erkek olmak üzere toplam 440 kişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan uzmanlardan %58 ile en fazla orana sahip olanlar akademik unvanı yardımcı doçent doktor olan uzmanlardır (n=224). Bunu sırasıyla unvanı doçent doktor (n=107; %24) ve doktor (n=48; % 11) olan uzmanlar takip etmektedir. En az oran ise %7 (n=31) ile akademik unvanı profesör doktor olan uzmanlara aittir.

Çalışma grubunu oluşturan uzmanların mezun oldukları doktora programlarına bakıldığında ise, “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora programından mezun olan uzmanların %26’lık bir oranla çalışma grubu içerisinde en fazla orana sahip olduğu göze çarpmaktadır ( $n=115$ ). “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunlarını ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $n=70$ ) ve ilköğretim fen-matematik öğretmenliği ( $n=50$ ) ile ilköğretim sınıf-okul öncesi-sosyal bilgiler öğretmenliği ( $n=30$ ) olmak üzere toplam 80 kişi ile ilköğretim bölümü doktora mezunları izlemektedir. Çalışma grubu içerisinde en düşük orana sahip olan grup ise özel Eğitim ( $n=11$ ) bölümünde doktorasını tamamlayan uzmanlardır. Bu grubu yabancı diller ( $n=16$ ), türkçe eğitimi ( $n=16$ ) ile ölçme ve değerlendirme ( $n=19$ ) bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlar takip etmektedir.

Çalışma grubundaki “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme alanındaki deneyimleri incelendiğinde uzmanların neredeyse yarısının orta düzeyde deneyime sahip olduğu görülmektedir ( $n=219$ ; %49.8). Çalışma grubundaki uzmanlardan 52 (%11.8) kişi program değerlendirme ile ilgili deneyime sahipken, 169 (%38.4) kişi ise bu alanda deneyimsiz ya da çok az deneyime sahiptir.

Son olarak uzmanların program geliştirmeye ilişkin kendi yetkinlik tanımlamaları incelendiğinde ise uzmanların çoğunun program geliştirme alanında kendilerini yeterli olarak tanımladıkları görülmektedir ( $n=64$ ; %37.3). Program geliştirme alanında kendilerini orta düzeyde tanımlayan uzmanlar 133 (%30.2) kişi, yetersiz olarak tanımlayanlar 77 (%17.5) kişi, çok yeterli olarak tanımlayanlar 48 (%10.9) ve çok yetersiz olarak tanımlayanlar ise 18 (%4.1) kişidir.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Bu araştırmanın amacı “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme yeterlik düzeylerini kendi algılarına dayalı olarak belirlemek olduğu için, bu amaca yönelik bir ölçme aracının kullanılması gerekmektedir. Türkiye’de “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma bulunmadığı için, bu alandaki yeterlik düzeylerini ölçen bir ölçme

aracı da geliştirilmemiştir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği (EPDÖ)” geliştirilmiştir. Bu bölümde ölçeğin geliştirilmesi sürecine, geçerliği ve güvenilirliğine ve geliştirilen ölçeğe ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik ölçeğinin (EPDÖ) geliştirilmesi**

Davranış bilimlerinde ölçek oluşturma aşamasındaki yönelim kuramdan uygulamaya yöneliktir. Bu nedenle; ölçek geliştirme çalışmalarında ölçme araçları, (a) kuramsal form deneysel form ya da yalnızca (b) kuramsal form şeklinde hazırlanır (Yurdugül, 2005). Bu çalışmada ölçeğin geliştirilmesinde kuramsal süreç ve deneysel süreçlerin her ikisi de birlikte ele alınmıştır. Kuramsal sürecin ilk aşamasında konuya ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan tarama sonucunda, konu ile ilgili alanyazından, yurt dışında program değerlendiricilerin program değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçme aracından, Türkiye’de ve yurt dışında geliştirilen program değerlendirme standartlarından faydalanılarak program değerlendirme yeterlikleri ile ilgili maddeler yazılmış ve 64 maddeden oluşan taslak ölçek formu oluşturulmuştur.

Deneysel süreçte ise oluşturulan taslak form eğitim fakültelerinde görev yapan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen yetiştirme” alan uzmanlarına uygulanmış ve uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışma grubuna ulaşmadaki güçlük nedeniyle oluşturulan formun ön uygulaması yapılmamıştır. Çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği belirlenmiştir. Yapılan analizler sonunda ise ölçeğin son hali elde edilmiş ve ölçekte kalan son maddeler için elde edilen veriler dikkate alınarak araştırma kapsamında gerekli analizler yapılmış ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

### ***Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi***

Geçerlik, testten alınacak puanların bireyde ölçülmek istenen özelliği diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk ve ark.,

2013). Bir ölçme aracının gerçekten ölçülmek istenen niteliği ölçtüğünün bazı yöntemlerle ispatlanması gerekir. Bu araştırma kapsamında geliştirmek istenilen ölçeğin geçerliğini belirlemek için kapsam ve yapı geçerliği incelenmiştir.

### *Kapsam Geçerliği*

Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla oluşturulan 64 maddeden oluşan taslak form için uzman değerlendirme formu hazırlanmış ve bu form “Eğitim Programları ve Öğretim” anabilim dalında görev yapan 9 alan uzmanı ile 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam 10 öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş, oluşturulan maddelerin kapsam geçerliliğine ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Böylece maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranları oluşturulmuştur. Bu kısımda Lawshe kapsam geçerliği yönteminden yararlanılmıştır. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç vardır. Her bir madde uzman görüşleri, “madde hedeflenen yapıyı ölçüyor”, “madde yapı ile ilişkili ancak gereksiz” ya da “madde hedeflenen yapıyı ölçmez” şeklinde derecelendirilmektedir (Yurdugül, 2005). Uzmanların her bir maddeye ilişkin görüşleri toplanarak Kapsam geçerlik oranları (KGO) bulunur. KGO, herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayısından toplam uzman sayısının yarısının çıkarılmasıyla elde edilen değer, toplam uzman sayısının yarısına bölünmesi yoluyla elde edilir.

$$KGO = \frac{ng - N/2}{N/2}$$

KGO değeri negatif ya da sıfıra eşitse böyle maddeler ilk etapta elenmektedir. KGO değerleri pozitif olan maddelerin ise istatistiksel ölçütler ile anlamlılıkları test edilir (Yurdugül, 2005). Veneziano ve Hooper (1997),  $\alpha=0.05$  anlamlılık düzeyinde KGO’ların uzman sayısına göre minimum değerlerinin maddenin istatistiksel anlamlılığını verdiğini belirtmişlerdir. Uzman sayısına göre KGO’ların alması gereken minimum değerler (kapsam geçerlik ölçütleri) Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

$\alpha=0.05$  Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman sayısı	Minimum değer	Uzman sayısı	Minimum değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Veneziano ve Hooper (1997) tarafından oluşturulan tabloya bakıldığında, bu çalışmada 10 uzmanın görüşü alındığından, Lawshe kapsam geçerliği oranının (KGO) en az 0.62 olması gerektiği görülmektedir. Taslak formadaki maddelerin her biri için uzman görüşleri doğrultusunda elde edilen KGO'ları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

*Uzman Görüşleri Doğrultusunda Elde Edilen Kapsam Geçerlik Oranlarına İlişkin Bulgular*

İfadeler	N	ng	KGO (ng-N/2)/(N/2)	İfadeler	N	ng	KGO (ng-N/2)/(N/2)
S1	10	6	0,2	S33	10	5	0
S2	10	9	0,8*	S34	10	9	0,8*
S3	10	10	1*	S35	10	9	0,8*
S4	10	9	0,8*	S36	10	10	1*
S5	10	9	0,8*	S37	10	9	0,8*
S6	10	7	0,4	S38	10	9	0,8*
S7	10	9	0,8*	S39	10	6	0,2
S8	10	9	0,8*	S40	10	9	0,8*
S9	10	9	0,8*	S41	10	9	0,8*
S10	10	10	1*	S42	10	7	0,4
S11	10	9	0,8*	S43	10	10	1*
S12	10	10	1*	S44	10	9	0,8*
S13	10	10	1*	S45	10	10	1*
S14	10	9	0,8*	S46	10	10	1*
S15	10	10	1*	S47	10	9	0,8*
S16	10	10	1*	S48	10	10	1*
S17	10	10	1*	S49	10	9	0,8*
S18	10	10	1*	S50	10	7	0,4
S19	10	10	1*	S51	10	7	0,4
S20	10	10	1*	S52	10	9	0,8*
S21	10	10	1*	S53	10	9	0,8*
S22	10	10	1*	S54	10	7	0,4

S23	10	10	1*	S55	10	7	0,4
S24	10	10	1*	S56	10	9	0,8*
S25	10	10	1*	S57	10	8	0,6
S26	10	10	1*	S58	10	8	0,6
S27	10	9	0,8*	S59	10	7	0,4
S28	10	7	0,4	S60	10	9	0,8*
S29	10	9	0,8*	S61	10	9	0,8*
S30	10	10	1*	S62	10	10	1*
S31	10	10	1*	S63	10	7	0,4
S32	10	10	1*	S64	10	10	1*
Uzman sayısı				10			
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO)				0.62			
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGI)				0.90			

\*p=0,05 düzeyinde anlamlı

Tablo 3'te görüldüğü gibi KGO'ları 0.62'nin altında olan 14 madde (1-6-28-33-39-42-50-51-54-55-57-58-59-63) ölçekten çıkartılmıştır. Bununla birlikte uzmanların ölçekteki maddelere ilişkin, maddenin anlaşılabilirliği, hedef kitleye uygunluğu bakımından önerileri de değerlendirilmiştir. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda program değerlendirme yeterlikleri ile ilgili 5 madde ölçeğe eklenerek 55 maddelik "Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlikleri Ön Uygulama Formu" oluşturulmuştur. Ayrıca, oluşturulan form bir dil uzmanı tarafından da gözden geçirilerek, Türkçeye uygunluğu sağlanmıştır. Kapsam geçerliği sağlanan 55 madde için "Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği" formunun son hali hazırlanmış ve "Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme" alan uzmanlarına gönderilerek elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir.

### *Yapı Geçerliği*

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için elde edilen verilere madde analizi ve faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

#### *1. Madde analizi*

Ölçeği oluşturacak maddelerin belirlenmesi amacıyla her bir maddenin madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin madde ayırt ediciliği de değerlendirilmiştir.

### 1.1. Madde toplam analizine ilişkin veriler

Her bir maddenin ölçek maddelerinin tamamıyla korelasyonudur. Her bir maddenin ölçek maddelerinden elde edilen toplam puanla pozitif ilişkisinin olması beklenir. Yapılan madde toplam analizi sonuçlarına ilişkin verilere Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4

#### *Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Madde Toplam Analizine İlişkin Bulgular*

Maddeler	Pearson Correlation	p	Maddeler	Pearson Correlation	p	Maddeler	Pearson Correlation	p
Madde 1	.750**	.00	Madde 20	.821**	.00	Madde 39	.790**	.00
Madde 2	.748**	.00	Madde 21	.819**	.00	Madde 40	.782**	.00
Madde 3	.777**	.00	Madde 22	.567**	.00	Madde 41	.821**	.00
Madde 4	.743**	.00	Madde 23	.824**	.00	Madde 42	.725**	.00
Madde 5	.793**	.00	Madde 24	.788**	.00	Madde 43	.594**	.00
Madde 6	.781**	.00	Madde 25	.812**	.00	Madde 44	.723**	.00
Madde 7	.793**	.00	Madde 26	.760**	.00	Madde 45	.763**	.00
Madde 8	.659**	.00	Madde 27	.782**	.00	Madde 46	.669**	.00
Madde 9	.674**	.00	Madde 28	.729**	.00	Madde 47	.811**	.00
Madde 10	.620**	.00	Madde 29	.667**	.00	Madde 48	.757**	.00
Madde 11	.623**	.00	Madde 30	.723**	.00	Madde 49	.838**	.00
Madde 12	.518**	.00	Madde 31	.750**	.00	Madde 50	.831**	.00
Madde 13	.650**	.00	Madde 32	.753**	.00	Madde 51	.787**	.00
Madde 14	.560**	.00	Madde 33	.850**	.00	Madde 52	.510**	.00
Madde 15	.787**	.00	Madde 34	.859**	.00	Madde 53	.585**	.00
Madde 16	.809**	.00	Madde 35	.831**	.00	Madde 54	.673**	.00
Madde 17	.676**	.00	Madde 36	.819**	.00	Madde 55	.583**	.00
Madde 18	.738**	.00	Madde 37	.759**	.00			
Madde 19	.803**	.00	Madde 38	.789**	.00			

\*\*Korelasyon 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır (2 tailed).

Yapılan madde-toplam analizi sonucu incelendiğinde, madde toplam korelasyonlarının .51 ile .86 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca madde korelasyonları her bir madde için 0.01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif bulunmuştur ( $p= 0.00$ ;  $p<0.01$ ). Bu bulgu taslak ölçek formunda bulunan her maddenin, madde toplam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Madde-toplam

korelasyonlarının pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışlarını örneklediğini ve iç tutarlığın yüksek olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2010).

### 1.2. Madde kalan analizine ilişkin veriler

Ölçekten elde edilen veriler üzerinde yapılan madde kalan analizine ilişkin sonuçlara Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5

#### *Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Madde Kalan Analizine İlişkin Bulgular*

<b>Maddeler</b>	<b>Pearson Correlation</b>	<b>p</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Pearson Correlation</b>	<b>p</b>	<b>Maddeler</b>	<b>Pearson Correlation</b>	<b>p</b>
Madde 1	.739**	.00	Madde 20	.811**	.00	Madde 39	.781**	.00
Madde 2	.735**	.00	Madde 21	.810**	.00	Madde 40	.772**	.00
Madde 3	.766**	.00	Madde 22	.553**	.00	Madde 41	.811**	.00
Madde 4	.732**	.00	Madde 23	.815**	.00	Madde 42	.713**	.00
Madde 5	.783**	.00	Madde 24	.778**	.00	Madde 43	.579**	.00
Madde 6	.770**	.00	Madde 25	.803**	.00	Madde 44	.712**	.00
Madde 7	.782**	.00	Madde 26	.750**	.00	Madde 45	.753**	.00
Madde 8	.644**	.00	Madde 27	.772**	.00	Madde 46	.654**	.00
Madde 9	.661**	.00	Madde 28	.716**	.00	Madde 47	.802**	.00
Madde 10	.605**	.00	Madde 29	.653**	.00	Madde 48	.746**	.00
Madde 11	.613**	.00	Madde 30	.710**	.00	Madde 49	.831**	.00
Madde 12	.504**	.00	Madde 31	.738**	.00	Madde 50	.823**	.00
Madde 13	.637**	.00	Madde 32	.741**	.00	Madde 51	.778**	.00
Madde 14	.542**	.00	Madde 33	.844**	.00	Madde 52	.494**	.00
Madde 15	.777**	.00	Madde 34	.852**	.00	Madde 53	.572**	.00
Madde 16	.800**	.00	Madde 35	.824**	.00	Madde 54	.658**	.00
Madde 17	.661**	.00	Madde 36	.810**	.00	Madde 55	.569**	.00
Madde 18	.728**	.00	Madde 37	.746**	.00			
Madde 19	.793**	.00	Madde 38	.780**	.00			

\*\*Korelasyon 0,01 anlamlılık düzeyinde anlamlıdır (2 tailed)

Yapılan madde-kalan analizi sonucu incelendiğinde, madde-kalan korelasyonlarının .50 ile .85 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca madde korelasyonları her bir madde için 0.01 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı



bulunmuştur ( $p= 0.00$ ;  $p<0.01$ ). Bu bulgu, taslak ölçek formunda bulunan her maddenin, madde-kalan geçerliliğini sağladığını göstermektedir.

### 1.3. Madde ayırt edicilik

Madde ayırt ediciliği testin ölçmeyi amaçladığı özelliğe yüksek düzeyde sahip olan bireylerle, düşük düzeyde sahip olan bireyleri ayırt etme gücüdür (Büyüköztürk ve ark., 2013). Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçekte yer alan maddelerin de program değerlendirme yeterlik algısı yüksek olan uzmanlarla düşük olan uzmanları ayırt etmesi gerekmektedir. Bu çalışmada madde ayırt edicilik değeri alt üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

#### *Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Alt Üst Grup Ortalamalarına Dayalı Madde Analizine İlişkin Bulgular*

Maddeler	X	SS	T	p	Maddeler	X	SS	T	p
Madde 1	ALT <sub>%27</sub> 2.34	.667	-34.87	.00	Madde 29	ALT <sub>%27</sub> 2.68	.736	-34.53	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 4.81	.395				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 2	ALT <sub>%27</sub> 2.08	.696	-34.49	.00	Madde 30	ALT <sub>%27</sub> 2.56	.684	-39.00	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 4.71	.456				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 3	ALT <sub>%27</sub> 2.14	.705	-34.45	.00	Madde 31	ALT <sub>%27</sub> 2.50	.700	-39.08	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 4.75	.435				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 4	ALT <sub>%27</sub> 2.44	.672	-37.34	.00	Madde 32	ALT <sub>%27</sub> 2.68	.791	-32.11	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 4.92	.278				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 5	ALT <sub>%27</sub> 2.20	.732	-34.79	.00	Madde 33	ALT <sub>%27</sub> 2.87	.823	-28.42	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 4.83	.382				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 6	ALT <sub>%27</sub> 2.44	.697	-40.30	.00	Madde 34	ALT <sub>%27</sub> 2.79	.842	-28.73	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 7	ALT <sub>%27</sub> 2.30	.743	-37.80	.00	Madde 35	ALT <sub>%27</sub> 2.97	.887	-25.00	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 4.96	.201				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 8	ALT <sub>%27</sub> 2.23	.730	-28.06	.00	Madde 36	ALT <sub>%27</sub> 2.66	.762	-33.57	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 4.50	.502				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 9	ALT <sub>%27</sub> 3.13	.839	-24.46	.00	Madde 37	ALT <sub>%27</sub> 2.29	.727	-40.92	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 10	ALT <sub>%27</sub> 2.92	.804	-28.27	.00	Madde 38	ALT <sub>%27</sub> 3.08	.889	-23.62	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 11	ALT <sub>%27</sub> 3.69	.661	-21.73	.00	Madde 39	ALT <sub>%27</sub> 3.12	.894	-23.06	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 12	ALT <sub>%27</sub> 3.50	.769	-21.43	.00	Madde 40	ALT <sub>%27</sub> 2.95	.882	-25.48	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		
Madde 13	ALT <sub>%27</sub> 2.97	.807	-24.47	.00	Madde 41	ALT <sub>%27</sub> 2.06	.740	-43.55	.00
	ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub> 5.00	.000		

Madde 14	ALT <sub>%27</sub>	2.39	.690	-32.82	.00	Madde 42	ALT <sub>%27</sub>	2.53	.687	-39.41	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	4.79	.408				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 15	ALT <sub>%27</sub>	2.66	.657	-39.11	.00	Madde 43	ALT <sub>%27</sub>	3.09	.948	-22.05	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 16	ALT <sub>%27</sub>	2.63	.780	-33.29	.00	Madde 44	ALT <sub>%27</sub>	3.01	.839	-26.01	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 17	ALT <sub>%27</sub>	1.91	.624	-35.75	.00	Madde 45	ALT <sub>%27</sub>	2.94	.816	-27.63	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	4.53	.501				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 18	ALT <sub>%27</sub>	3.31	.821	-22.54	.00	Madde 46	ALT <sub>%27</sub>	2.35	.696	-32.17	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	4.76	.430		
Madde 19	ALT <sub>%27</sub>	2.30	.754	-39.18	.00	Madde 47	ALT <sub>%27</sub>	2.61	.678	-38.56	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 20	ALT <sub>%27</sub>	2.24	.710	-42.68	.00	Madde 48	ALT <sub>%27</sub>	2.75	.805	-30.65	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 21	ALT <sub>%27</sub>	2.50	.687	-39.77	.00	Madde 49	ALT <sub>%27</sub>	2.97	.887	-25.00	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 22	ALT <sub>%27</sub>	3.46	.800	-21.04	.00	Madde 50	ALT <sub>%27</sub>	2.45	.710	-39.28	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 23	ALT <sub>%27</sub>	2.52	.687	-39.52	.00	Madde 51	ALT <sub>%27</sub>	3.24	.841	-22.99	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 24	ALT <sub>%27</sub>	2.48	.687	-40.19	.00	Madde 52	ALT <sub>%27</sub>	3.34	.795	-22.93	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 25	ALT <sub>%27</sub>	2.96	.838	-26.70	.00	Madde 53	ALT <sub>%27</sub>	3.50	.735	-22.41	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 26	ALT <sub>%27</sub>	2.95	.891	-25.20	.00	Madde 54	ALT <sub>%27</sub>	2.51	.687	-39.64	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 27	ALT <sub>%27</sub>	2.88	.875	-26.51	.00	Madde 55	ALT <sub>%27</sub>	3.27	.841	-22.55	.00
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000				ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000		
Madde 28	ALT <sub>%27</sub>	2.50	.700	-39.21	.00						
	ÜST <sub>%27</sub>	5.00	.000								

Madde ayırt ediciliği için yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında, taslak ölçek formunda yer alan 55 yeterli ifadesinin her birinin ayırt edici özelliğe sahip olduğu görülmektedir ( $p=0.00$ ;  $p<0.05$ ).

## 2. Faktör analizi

Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkenden, az sayıda ve tanımlanabilir nitelikte anlamlı değişkenler elde etmeye yönelik çok değişkenli bir istatistiktir. Davranış bilimlerinde duyuşsal bir özelliği, kişilik ve gelişim gibi pek çok özellikleri ölçmek amacıyla geliştirilen araçların yapı geçerliği, faktör analizi kullanılarak incelenebilir (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle, ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Barlett testinin sonuçları incelenmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Barlett testinin sonuçları Tablo 7’de görüldüğü gibidir.

Tablo 7

*KMO ve Barlett Testi Sonuçlarına Ait Bulgular*

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı		0.975
Barlett testi	X <sup>2</sup>	25724.751
	Sd	1485
	p	.000

KMO değeri ölçülen değişkenler için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmaması hakkında bilgi verir. KMO değerinin 0.60'ın üzerinde olması örneklem büyüklüğünün kabul edilebilir olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011). KMO değeri 0.975 bulunmuştur. Bulunan bu değer, beklenen değerin oldukça üzerindedir. Barlett testi sonucunda ise faktör analizine girecek olan değişkenler arasında bir ilişkinin olması beklenir. Bunun için Barlett değerinin anlamlı olması gerekir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analiz sonucunda Barlett değeri anlamlı bulunmuştur ( $p=0.00$ ;  $p < 0.05$ ). Bu sonuçlar faktör analizinin uygulanabilir olduğunun göstergesidir.

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere faktör analizi, madde-toplam, madde-kalan şartlarını ve madde ayırt ediciliğini sağlayan 55 maddenin tümüne uygulanmıştır. Amaç ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak olduğu için “açımlayıcı faktör analizi” yapılmıştır. Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

*Eğitimde Program Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Bulguları*

Faktör	Başlangıç Öz Değerler			Toplam Faktör Yükleri			Döndürme Sonrası Toplam Faktör Yükleri		
	Topl.	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %	Toplam	Vary %	Küm %
1	19.315	53.652	53.652	19.315	53.652	53.652	8.522	23.673	23.673
2	2.540	7.057	60.709	2.540	7.057	60.709	8.005	22.236	45.909
3	2.128	5.911	66.620	2.128	5.911	66.620	3.759	10.441	56.350
4	1.314	3.650	70.271	1.314	3.650	70.271	3.152	8.755	65.105
5	1.161	3.225	73.496	1.161	3.225	73.496	3.021	8.391	73.496
6	.802	2.229	75.725						
7	.786	2.183	77.908						

Tablo 8’de görüldüğü gibi değeri 1’den büyük 5 faktör vardır. Bu 5 faktörün açıkladığı toplam varyans %73.496’dır. Varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler, ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığı ise Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

*Eğitimde Program Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğinin Maddelere Ait Faktör Yüklerine Ait Bulgular*

<b>Faktörler</b>	Araştırma Becerileri	Bağlam Analizi	Yansıtıcı Düşünme	Etik İlkeler	Proje yönetimi
<b>Maddeler</b>	<b>Faktör yükü</b>	<b>Faktör yükü</b>	<b>Faktör yükü</b>	<b>Faktör yükü</b>	<b>Faktör yükü</b>
Madde 1		.779			
Madde 2		.820			
Madde 3		.827			
Madde 4		.803			
Madde 5		.802			
Madde 6		.709			
Madde 7		.700			
Madde 8		.549			
Madde 9				.644	
Madde 10				.681	
Madde 11				.700	
Madde 12				.699	
Madde 13					.620
Madde 14					.717
Madde 17					.692
Madde 19		.663			
Madde 20		.709			
Madde 21		.584			
Madde 24	.656				
Madde 25	.689				
Madde 26	.812				
Madde 27	.834				
Madde 28	.863				
Madde 29	.831				
Madde 30	.658				
Madde 31	.743				
Madde 32	.812				
Madde 33	.646				
Madde 34	.649				
Madde 35	.688				
Madde 46					.629
Madde 51			.572		
Madde 52			.745		
Madde 53			.782		
Madde 54			.635		
Madde 55			.728		

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan faktör analizi sonucunda kalan 36 maddenin 5 faktöre dağıldığı ve maddelerin faktör yüklerinin 0.549 ile 0.863 arasında değiştiği görülmektedir. Maddeler nihai ölçekte yer alabilecek yeterli yük değerine sahiptirler. Belirlenen faktörler altında yer alan maddelerin kapsamaları incelendiğinde birinci faktör “*Bilimsel Araştırma Becerileri*”; ikinci faktör, “*Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi*”; üçüncü faktör, “*Yansıtıcı Düşünme Becerileri*” dördüncü faktör, “*Etik İlkeler Uyumlu Davranma*” ve beşinci faktör, “*Değerlendirme Projesinin Yönetimi*” olarak belirlenmiştir. 24-25- 26-27-28-29-30-31-32-33-34. ve 35. maddeler, program değerlendirme çalışmalarını yürütürken değerlendiricilerin sahip olmaları gereken bilimsel araştırma yapma becerilerini ifade eden “*Bilimsel Araştırma Becerileri*” faktörü altında; 1-2-3-4-5-6-7-8-19-20. ve 21. maddeler program değerlendirme çalışması yapmak isteyen uzmanların bu çalışmaları sağlıklı bir şekilde planlayabilmeleri ve tamamlayabilmeleri için sahip olmaları gereken eğitim programları ve program geliştirme ile ilgili bilgileri, becerileri ifade eden “*Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi*” faktöründe; 51-52-53-54 ve 55. maddeler, hem araştırmacı olarak değerlendirme çalışmasında bulunan uzmanların kendilerini geliştirebilmeleri, hem de değerlendirilen programın niteliğinin artırılması için gerekli olan becerileri ifade eden “*Yansıtıcı Düşünme Becerileri*” faktöründe; 9-10-11-12. maddeler her akademisyenin bilimsel araştırma çalışmalarında uyması gerektiği gibi, değerlendiricilerin de program değerlendirme çalışmalarında program ile ilgili varılacak son karar üzerinde etkisi olduğu düşünülen etik ilkelere uyma becerilerini ifade eden “*Etik İlkeler Uyumlu Davranma*” faktöründe; 13-14-17. ve 46. maddeler ise program değerlendirme çalışmalarında bulunmak isteyen uzmanların bu çalışmayı etkili bir şekilde yürütebilmesi ve bu çalışmada yer alan kişileri koordine edebilmesi için sahip olması gereken becerileri ifade eden “*Değerlendirme Projesinin Yönetimi*” faktörü altında yer almaktadırlar. Ölçeğin düzenlenmiş şekilde en son hali EK-1’de verilmiştir.

### ***Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi***

Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Test puanlarının güvenilirliğinin bir alt kestiricisi olarak kullanılan Cronbach Alpha katsayısı, özellikle cevapların derecelendirme ölçeğinde elde edildiği durumlarda

sıklıkla kullanılır (Büyüköztürk ve ark., 2013). Ölçeğin tamamına ve faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayıları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

*Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Faktörleri İçin Cronbach Alpha Değerlerine İlişkin Bulgular*

<b>Faktörler</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
1 Bağlam Analizi	11	.964
2 Etik İlkeler	4	.835
3 Proje yönetimi	4	.832
4 Bilimsel Araştırma Becerileri	12	.967
5 Yansıtıcı Düşünme	5	.865
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>.975</b>

\*n=440

Tablo 10’da görüldüğü üzere ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı “Değerlendirilecek Program İle İlgili Bağlam Analizi” faktörü için 0.964, “Etik İlkeler” faktörü için 0.835, “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” faktörü için 0.832, “Bilimsel Araştırma Becerileri” faktörü için 0.967 ve “Yansıtıcı Düşünme” faktörü için 0,865 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha katsayısı 0.975 olarak hesaplanmıştır. George ve Mallery (1995), alpha değerinin 0.70’in üzerinde olmasının kabul edilebilir bir yeterlik olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle geliştirilen “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği” nin güvenilir olduğu söylenebilir.

### **Eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik ölçeği (EPDÖ)**

“Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği (EPDÖ)”, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan toplam 440 “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanından elde edilen verilere yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda elde edilmiştir. Geliştirilen ölçek toplamda 36 maddeden oluşmaktadır ve beş faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek (1) kişisel bilgiler ve (2) eğitimde program değerlendirme yeterliklerine ilişkin algı

düzeylerini belirlemek üzere oluşturulan ölçek maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere verilen yanıtlar 5’li likert tipi derecelendirilmektedir. Katılımcılardan her bir maddede belirtilen yeterliğe sahip oluşuna ilişkin görüşlerini (1) “Hiç katılmıyorum”, (2) “Katılmıyorum”, (3) “Kısmen katılıyorum”, (4) “Katılıyorum” ve (5) “Tamamen katılıyorum” şeklinde belirtmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36 iken en yüksek puan 180’dir. Puan artışı, katılımcıların program değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğuna işaret etmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması basılı form ve internet aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi ile internet de önemli bir veri toplama aracı haline gelmiştir. İnternet aracılığı ile veri toplamak maliyeti düşürür, uygulama ortamı gerektirmez, aynı anda birden çok kişiye ulaşımı kolaylaştırır, veri toplama süresini kısaltır ve bu yolla toplanan verilerde yanıtlayanların eğitilmiş olması gerekmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırma verilerinin elde edileceği çalışma grubuna ulaşmak zor olduğu için internet aracılığı ile veri toplama yoluna gidilmiştir.

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği”, doktorasını tamamlamış ve 2014-2015 öğretim yılında eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri, ilköğretim, ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi, ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi, yabancı diller eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, özel eğitim ve türkçe eğitimi bölümlerinde görev yapan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme (EBÖY)” alan uzmanlarından toplanmıştır. Verileri toplamak amacıyla geliştirilen ölçek için “Google Drive” üzerinden bir form oluşturulmuş ve bu form, uzmanların, üniversitelerin internet sitelerinde yer alan elektronik posta adreslerine gönderilmiştir. Bunun dışında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi ve Adnan Menderes Üniversitesi’nin eğitim fakültelerine araştırmacı tarafından bizzat gidilerek, uzmanlardan ölçeği yanıtlamaları istenmiştir. Ölçeği belirlenen elektronik posta adreslerine gönderme ve bazı üniversitelere bizzat giderek uygulama işlemleri için üç aylık bir zaman belirlenmiştir. Bu süre içerisinde gönderilen mailler ve bizzat uygulamalar sonucunda toplam 460 ölçek geri dönmüştür. Bu ölçeklerden 20 tanesinin

hatalı doldurulduğu tespit edilmiş ve bu nedenle değerlendirmeye alınmamıştır. Geriye kalan 440 ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesine geçilmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmesinde veri analizi paket programından faydalanılmıştır. Verilere yapılacak istatistiki işlemleri belirlemek amacıyla öncelikle bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normal dağılım durumu incelenmiştir. Bu amaçla değişkenler üzerinde Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmış ve basıklık çarpıklık sınırları belirlenmiştir. Kolmogrov Smirnov testi sonucunda p değerinin 0,05'ten büyük olması ve basıklık çarpıklık değerinin  $\pm 1$  sınırlarının içinde bulunması dağılımın normal olduğunun göstergesidir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan analizler sonucunda Kolmogrov Smirnov değerinin 0.05 anlamlılık düzeyinden küçük olduğu ( $p=0.00$ ;  $p<0.05$ ) ve çarpıklık-basıklık değerinin  $\pm 1$  sınırlarının dışında bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle verilerin normal dağılım özelliği göstermediği saptanarak, verilerin çözümlenmesi sürecinde parametrik olmayan testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmada verilerin çözümlenmesi aşamasında betimsel istatistiklerden ve fark istatistiklerinden yararlanılmıştır. Çalışma grubunun demografik özelliklerine göre dağılımlarını belirlemek için frekans ve yüzde hesaplamalarından; eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde de yine betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapma hesaplamalarından yararlanılmıştır. Fark testlerinde ise bağımsız değişkenin iki kategoriden oluşması durumunda Mann-Whitney U testi, ikiden fazla kategoriden oluşması durumunda gruplar arası karşılaştırmalar için Kruskal Wallis H testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde yine Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda, bağımlı değişken olan program değerlendirme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin bağımsız değişkenlerden cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlerken parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılırken; unvan, mezun olunan doktora programı, program değerlendirmeye ilişkin deneyim düzeyi ve program geliştirme yeterlik tanımlamaları değişkenlerine göre farklılığı test etmek için Kruskal-Wallis H testinden faydalanılmıştır.



Elde edilen verilere yapılan analiz sonucunda ulaşılan bulguların yorumlanabilmesi amacıyla geliştirilen “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği” (EPDÖ) için grup aralıklarına göre puanlar oluşturulmuştur. Bunun için alınabilecek en yüksek puandan en düşük puan çıkartılarak elde edilen değer grup sayısına bölünmüştür. Böylece her bir grup için aralık değeri belirlenmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde Tablo 11’de verilen ölçütler esas alınmıştır.

Tablo 11

*Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Değerlendirilme Ölçütleri*

<b>Seçenekler</b>	<b>Puan</b>	<b>Puan Aralığı</b>	<b>Ölçek Değerlendirme</b>
Hiç katılmıyorum	1	36 - 64.7	Yeterlik algısı çok düşük
Katılmıyorum	2	64.8 - 93.5	Yeterlik algısı düşük
Kısmen katılıyorum	3	93.6 - 122.3	Yeterlik algısı orta düzeyde
Katılıyorum	4	122.4 - 151.1	Yeterlik algısı yüksek
Tamamen katılıyorum	5	151.2 - 180	Yeterlik algısı çok yüksek

\*Madde sayısı=36

Ölçek, “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi”; “Etik İkelere Uygun Davranma”, “Değerlendirme Projesinin Yönetimi”, “Bilimsel Araştırma Becerileri” ve “Yansıtıcı Düşünme Becerileri”, olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Her faktörde yer alan soru sayısı farklıdır. Bu nedenle ölçeğin faktörleri için de değerlendirme ölçütleri ayrı ayrı belirlenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin değerlendirme ölçütleri Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12

*Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeğinin Faktörleri İçin  
Değerlendirilme Ölçütleri*

<b>Faktörler</b>	<b>Seçenekler</b>	<b>Puan</b>	<b>Puan Aralığı</b>	<b>Ölçek Değerlendirme</b>
Bağlam Analizi	Hiç katılmıyorum	1	11-19.7	Yeterlik algısı çok düşük
	Katılmıyorum	2	19.8-28.5	Yeterlik algısı düşük
	Kısmen katılıyorum	3	28.6-37.3	Yeterlik algısı orta düzeyde
	Katılıyorum	4	37.4-46.1	Yeterlik algısı yüksek
	Tamamen katılıyorum	5	46.2-55	Yeterlik algısı çok yüksek
*Madde sayısı=11				
Etik ilkeler	Hiç katılmıyorum	1	4-7.1	Yeterlik algısı çok düşük
	Katılmıyorum	2	7.2-10.3	Yeterlik algısı düşük
	Kısmen katılıyorum	3	10.4-13.5	Yeterlik algısı orta düzeyde
	Katılıyorum	4	13.6-16.7	Yeterlik algısı yüksek
	Tamamen katılıyorum	5	16.8-20	Yeterlik algısı çok yüksek
*Madde sayısı=4				
Proje yönetimi	Hiç katılmıyorum	1	4-7.1	Yeterlik algısı çok düşük
	Katılmıyorum	2	7.2-10.3	Yeterlik algısı düşük
	Kısmen katılıyorum	3	10.4-13.5	Yeterlik algısı orta düzeyde
	Katılıyorum	4	13.6-16.7	Yeterlik algısı yüksek
	Tamamen katılıyorum	5	16.8-20	Yeterlik algısı çok yüksek
*Madde sayısı=4				
Bilimsel araştırma becerileri	Hiç katılmıyorum	1	12-21.5	Yeterlik algısı çok düşük
	Katılmıyorum	2	21.6-31.1	Yeterlik algısı düşük
	Kısmen katılıyorum	3	31.2-40.7	Yeterlik algısı orta düzeyde
	Katılıyorum	4	40.8-50.3	Yeterlik algısı yüksek
	Tamamen katılıyorum	5	50.4-60	Yeterlik algısı çok yüksek
*Madde sayısı=12				
Yansıtıcı düşünme	Hiç katılmıyorum	1	5-8	Yeterlik algısı çok düşük
	Katılmıyorum	2	9-12	Yeterlik algısı düşük
	Kısmen katılıyorum	3	13-16	Yeterlik algısı orta düzeyde
	Katılıyorum	4	17-20	Yeterlik algısı yüksek
	Tamamen katılıyorum	5	21-25	Yeterlik algısı çok yüksek
*Madde sayısı=5				

## Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu araştırmanın genel amacı “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerini belirlemek ve bu yeterlik düzeylerinin uzmanların cinsiyetine, unvanlarına, mezun oldukları doktora programına, program değerlendirme ile ilgili deneyimlerine ve program geliştirme alanındaki kendi yeterlik tanımlamalarına göre değişip değişmediğini incelemektir.

### Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda araştırma kapsamında araştırılmak istenen ilk konu “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının program değerlendirme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerini belirlemektir. Uzmanlardan program değerlendirme öz-yeterlikleri ile ilgili “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Ölçeği”nin tamamına ve alt faktörlerine ilişkin elde edilen veriler, verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

*Çalışma Grubundaki Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerine İlişkin Ortalamalarına, Standart Sapmalarına, Minimum ve Maksimum Değerlerine İlişkin Bulgular*

<b>Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeyleri ve Faktörler</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Medyan</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>SS</b>
1. Bağlam Analizi	11	55	43	40.58	10.15
2. Etik İlkeler	4	20	18	17.45	2.72
3. Proje Yönetimi	4	20	15	14.61	3.32
4. Araştırma Becerileri	12	60	51,5	49.13	10.49
5. Yansıtıcı Düşünme	5	25	22	21.40	3.58
<b>Eğitimde Program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri toplam puan</b>	<b>52</b>	<b>180</b>	<b>148</b>	<b>143.16</b>	<b>26.25</b>

\*n=440

Tablo 13'te görüldüğü üzere çalışma grubundaki “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının ölçeğin tamamından aldıkları en düşük puan 52 iken en yüksek puan 180'dir. Bu uzmanların aldıkları ortalama puan ise 143.16'dır. Bu puan çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin yeterli düzeyde olduğunu ve dolayısıyla çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme alanında kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir.

Ölçeğin faktörlerine ait veriler incelendiğinde ise çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin “Değerlendirilecek Programa İlişkin Bağlam Analizi” alt boyutu için ( $\bar{X} = 40.58$ ), “Etik İlkeler” alt boyutu için ( $\bar{X} = 17.45$ ), “Proje Yönetimi” alt boyutu için ( $\bar{X} = 14.61$ ), “Bilimsel Araştırma Becerileri” alt boyutu için ( $\bar{X} = 49.13$ ) ve “Yansıtıcı Düşünme” alt boyutu için ( $\bar{X} = 21.40$ ) ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Buna göre en yüksek ortalama “Bilimsel Araştırma Becerileri” alt boyutuna ait iken, en düşük ortalama “Proje Yönetimi” alt boyutuna aittir. Alt faktörler için tespit edilen ortalamalar çalışma grubundaki uzmanların kendilerini “Bilimsel Araştırma Becerileri” ( $\bar{X} = 49.13$ ), “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi” ( $\bar{X} = 40.58$ ), “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” ( $\bar{X} = 14.61$ ) faktörlerinde *yeterli*; “Etik İlkeler” ( $\bar{X} = 17.45$ ) ve “Yansıtıcı Düşünme” ( $\bar{X} = 21.40$ ) faktörlerinde ise *çok yeterli* gördüklerini göstermektedir. Neuman (2006), dağılımın normal olmadığı durumlarda, yani çarpık dağılımlarda en iyi göstergenin medyan olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma da normal dağılım özelliği göstermediği için ortanca değerlere de yer verilmiştir. Ortanca değerlere bakıldığında ise “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi” (*medyan=43*), “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” (*medyan=15*), “Etik İlkeler” (*medyan=18*) ve “Yansıtıcı Düşünme” (*medyan=22*) faktörlerinde bir değişiklik olmazken; “Bilimsel Araştırma Becerilerinde” (*medyan=51.50*) bir değişiklik meydana gelmekte ve çalışma grubundaki uzmanların bu faktör için eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin *çok yüksek* olarak değiştiği görülmektedir.

## **Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme Alan Uzmanlarının Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarının cinsiyet, unvan, mezun olunan doktora programa, deneyim ve program geliştirme yeterlik tanımlamaları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara bu bölümde sırasıyla yer verilmiştir.

### **Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin, cinsiyete göre incelenmesi**

Araştırmada incelenmek istenilen ikinci konu da “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için verilere Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

*Çalışma Grubundaki Uzmanların Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{X}_{sıra}$	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
Kadın	181	224.18	40576.00	-.507	.612
Erkek	249	217.93	56444.00		

\*n=440

Tablo 14 incelendiğinde kadın uzmanların sıra ortalamalarının ( $\bar{X}_{sıra} = 224.18$ ) erkek uzmanların sıra ortalamasından ( $\bar{X}_{sıra} = 217.93$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme”e alan uzmanlarının

eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde uzmanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p=0.61$ ;  $p>0.05$ ). Elde edilen bu bulgu, çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Ölçeğin faktörlerine ait puanların cinsiyete göre farklılaşma düzeyine ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

*Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Puanların Çalışma Grubundaki Uzmanların Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Faktörler</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	$\bar{X}_{sıra}$	<b>Sıra Toplamı</b>	<b>U</b>	<b>p</b>
<b>Bağlam analizi</b>	Kadın	181	225.30	40780.00	-.663	.507
	Erkek	249	217.14	56240.00		
<b>Etik ilkeler</b>	Kadın	181	230.31	41686.50	-1.378	.168
	Erkek	249	213.64	55333.50		
<b>Proje yönetimi</b>	Kadın	181	214.88	38892.50	-.779	.436
	Erkek	249	224.43	58127.50		
<b>Araştırma becerileri</b>	Kadın	181	222.61	40292.50	-.292	.771
	Erkek	249	219.03	56727.50		
<b>Yansıtıcı düşünme</b>	Kadın	181	231.57	41914.50	-1.543	.123
	Erkek	249	212.76	55105.50		

\*n=440

Tablo 15 incelendiğinde “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” faktörü hariç diğer tüm faktörlerde kadın uzmanların ortalamasının erkek uzmanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu farklılıklar her bir faktör için istatistiksel açıdan anlamlı değildir ( $p>0.05$ ). Elde edilen bu bulgu, ölçeğin alt faktörleri açısından da kadın ve erkek uzmanlar arasında eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri bakımından bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

**Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin akademik unvana göre incelenmesi.**

Araştırma kapsamında cevaplanmak istenilen bir diğer soru da “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin unvanlarına göre değişip değişmediğini belirlemektir. Bu alt amaç kapsamında ölçeğin tamamı için elde edilen verilere yönelik yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

*Çalışma Grubundaki Uzmanların Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Unvan Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Unvanlar</b>	<b>n</b>	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Dr.</b>	48	202.72			
<b>Yard. Doç. Dr.</b>	254	220.25	1.376	3	.711
<b>Doç. Dr.</b>	107	228.56			
<b>Prof. Dr</b>	31	222.31			

\*n=440

Tablo 16 incelendiğinde ölçeğin geneli için çalışma grubundaki uzmanlardan en yüksek ortalamaya sahip olanlar akademik unvanı doçent doktor ( $\bar{X}_{sıra} = 228.56$ ) olan uzmanlardır. Bu ortalamayı sırasıyla akademik unvanı profesör doktor ( $\bar{X}_{sıra} = 222.31$ ), yardımcı doçent doktor ( $\bar{X}_{sıra} = 220.25$ ) ve doktor ( $\bar{X}_{sıra} = 202.72$ ) olanlar takip etmektedir. Fakat gruplar arasındaki bu ortalama farkları istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p=71$ ;  $p>0.05$ ). Elde edilen bu bulgu, çalışma grubundaki uzmanların program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin unvanlarına göre farklılaşmadığını göstermektedir.

Ölçeğin faktörlerine ilişkin çalışma grubundaki uzmanların program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin unvanlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

*Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Puanların Çalışma Grubundaki Uzmanların Unvan Değişkenine Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Faktörler</b>	<b>Unvan</b>	<b>n</b>	$\bar{X}_{sıra}$	<b>x<sup>2</sup></b>	<b>sd</b>	<b>p</b>
<b>Bağlam analizi</b>	Dr.	48	191.23	3.932	3	.269
	Yard. Doç. Dr.	254	219.98			
	Doç. Dr.	107	234.93			
	Prof. Dr	31	220.27			
<b>Etik ilkeler</b>	Dr.	48	201.94	2.361	3	.501
	Yard. Doç. Dr.	254	219.62			
	Doç. Dr.	107	223.76			
	Prof. Dr	31	245.23			
<b>Proje yönetimi</b>	Dr.	48	214.00	1.972	3	.578
	Yard. Doç. Dr.	254	214.93			
	Doç. Dr.	107	233.39			
	Prof. Dr	31	231.71			
<b>Araştırma becerileri</b>	Dr.	48	224.20	260	3	.967
	Yard. Doç. Dr.	254	221.44			
	Doç. Dr.	107	219.55			
	Prof. Dr	31	210.34			
<b>Yansıtıcı düşünme</b>	Dr.	48	197.41	2.469	3	.481
	Yard. Doç. Dr.	254	219.76			
	Doç. Dr.	107	228.33			
	Prof. Dr	31	235.31			

\*n=440

Tablo 17 incelendiğinde çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin her bir faktör açısından akademik unvanlara göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır ( $p>0.05$ ). Elde edilen bu bulgu, çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin beş faktörde de unvanlarına göre değişmediğini göstermektedir.

### **Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin uzmanların mezun oldukları doktora programına göre incelenmesi**

Araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri olan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin



mezun oldukları doktora programına göre değişip değişmediğini tespit etmektir. Bunun için elde edilen verilere Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Ölçeğin tamamı için elde edilen Kruskal-Wallis testi sonucu tablo 18’de gösterilmiştir

Tablo 18

*Çalışma Grubundaki Uzmanların Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Mezun Oldukları Doktora Programı Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Mezun olunan doktora programı</b>	<b>n</b>	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	<b>sd</b>	<b>p</b>
EPÖ	115	298.08			
EYTPE	33	168.52			
Ölçme ve Değerlendirme	19	234.61			
PDR	35	178.73			
Özel eğitim	11	170.77			
Yabancı Diller	16	197.34	78.692	11	.000
Türkçe Eğitimi	16	133.59			
OFMA	70	178.19			
Ortaöğretim Sosyal Alanlar	19	146.92			
BÖTE	26	256.08			
İlköğretim Sayısal	50	224.56			
İlköğretim EA-Sözel	30	204.75			

\*n=440

Tablo 18 incelendiğinde mezun olunan doktora programlarında “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora programından mezun olan uzmanların ortalamalarının en yüksek olduğu göze çarpmaktadır ( $\bar{X}_{sıra} = 298.08$ ). “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora programından mezun olan uzmanları bilgisayar ve öğretimi eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 256.08$ ); ölçme ve değerlendirme ( $\bar{X}_{sıra} = 234.61$ ) ile ilköğretim (fen ve matematik) ( $\bar{X}_{sıra} = 217.13$ ) programlarından mezun olan uzmanlar takip etmektedir. En düşük ortalama ise türkçe eğitimi programından mezun olan uzmanlara aittir ( $\bar{X}_{sıra} = 133.59$ ). Bu uzmanları ise eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi doktora programından mezun olan uzmanların takip ettiği görülmektedir ( $\bar{X}_{sıra} = 168.52$ ). Farklı doktora programlarından mezun olan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlikleri arasındaki farkın

istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $p=0.00$ ;  $p<0.05$ ). Farklılığın hangi doktora programlarından mezun olan uzmanlar arasında meydana geldiğini belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara ilişkin verilere Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19

*Çalışma Grubundaki Uzmanların Mezun Olunan Doktora Programı Değişkenine Göre Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Doktora</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 EPÖ	.000*		0.26	.000*	.004*	.008	.000*	.000*	.000*	.056	.000*	.000*
2 EYTPE			0.43	.667	.892	.631	.343	.726	.476	.003*	.038	.130
3 Ölçme				.105	.168	.426	.011	.075	.017	.542	.835	.417
4 PDR					.690	.722	.149	.924	.265	.013	.088	.320
5 Özel E.						.863	.505	.836	.763	.036	.252	.251
6 Y.D.							.193	.653	.282	.170	.491	.620
7 Türkçe								.167	.715	.001*	.014	.032
8 OFMA									.334	.004*	.056	.265
9 Ort.Sos.A										.003*	.016	.060
10 BÖTE											.421	.077
11 İlk. Say.												.406
12 İlk. EA												

\*n=440

Tablo 19 incelendiğinde “Eğitim Programları ve Öğretim” ( $\bar{X}_{sıra} = 298.08$ ) doktora programından mezun olan uzmanlar ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 168.52$ ), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X}_{sıra} = 178.73$ ), özel eğitim ( $\bar{X}_{sıra} = 170.77$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 133.59$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 178.19$ ), ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 14.,92$ ), ilköğretim fen ve matematik ( $\bar{X}_{sıra} = 224.56$ ) ve ilköğretim sınıf, okulöncesi, sosyal bilgiler ( $\bar{X}_{sıra} = 204.75$ ) bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunları lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur ( $p=0.00$ ;  $p<0.005$ ).

Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 168.52$ ) programından doktorasını tamamlayan uzmanlar ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 168.52$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 133.59$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları

eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 178.19$ ), ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 146.92$ ), bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi doktora mezunları lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur ( $p < 0.005$ ).

“Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde mezun oldukları doktora programına göre bir değişmenin olup olmadığı ölçeğin faktörleri açısından da incelenmiştir. Ölçeğin faktörlerine ilişkin uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına ve farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını gösteren verilere Tablo 20’da yer verilmiştir.

Tablo 20

*Ölçeğin Faktörleri İçin Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Mezun Olunan Doktora Programı Değerkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

Faktörler	Doktora	n	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	sd	p	Anlamlı Fark	
<b>Bağlam analizi</b>	1	EPÖ	115	311.13	100.538	11	.000	1>2,3,4,5,7,8 1>9,10,11,12 10>2,4 11>2
	2	EYTPE	33	145.64				
	3	Ölçme	19	204.11				
	4	PDR	35	155.41				
	5	Özel E.	11	163.55				
	6	Y.D.	16	223.84				
	7	Türkçe	16	150.88				
	8	OFMA	70	176.94				
	9	Ort.Sos.A	19	158.29				
	10	BÖTE	26	243.85				
	11	İlk. Say.	50	226.86				
	12	İlk. EA	30	208.18				
<b>Etik ilkeler</b>	1	EPÖ	115	269.73	30.473	11	.001	1>2,7,8,11
	2	EYTPE	33	191.86				
	3	Ölçme	19	192.24				
	4	PDR	35	223.94				
	5	Özel E.	11	210.77				
	6	Y.D.	16	225.34				
	7	Türkçe	16	151.28				
	8	OFMA	70	200.06				
	9	Ort.Sos.A	19	201.42				
	10	BÖTE	26	230.96				
	11	İlk. Say.	50	195.05				
	12	İlk. EA	30	208.20				

<b>Proje Yönetimi</b>	1	EPÖ	115	275.65				
	2	EYTPE	33	256.23				
	3	Ölçme	19	213.37				
	4	PDR	35	219.19				
	5	Özel E.	11	158.95				
	6	Y.D.	16	215.63	46.999	11	.000	1>5,7,8,9,11,12 2>8
	7	Türkçe	16	144.31				
	8	OFMA	70	178.61				
	9	Ort.Sos.A	19	175.66				
	10	BÖTE	26	233.04				
	11	İlk. Say.	50	207.02				
	12	İlk. EA	30	179.38				
<b>Araştırma becerileri</b>	1	EPÖ	115	274.31				
	2	EYTPE	33	180.20				
	3	Ölçme	19	307.34				
	4	PDR	35	183.44				
	5	Özel E.	11	192.64				
	6	Y.D.	16	167.81	75.631	11	.000	1>2,4,6,7,8,9 3>2,4,6,7,8,9,12 10>2,4,6,7,8,9 11>9
	7	Türkçe	16	130.34				
	8	OFMA	70	175.71				
	9	Ort.Sos.A	19	128.11				
	10	BÖTE	26	295.40				
	11	İlk. Say.	50	231.87				
	12	İlk. EA	30	212.37				
<b>Yansıtıcı düşünme</b>	1	EPÖ	115	277.76				
	2	EYTPE	33	183.00				
	3	Ölçme	19	205.95				
	4	PDR	35	198.13				
	5	Özel E.	11	217.45				
	6	Y.D.	16	187.72	37.092	11	.000	1>2,4,7,8 1>9,10,11
	7	Türkçe	16	163.88				
	8	OFMA	70	213.56				
	9	Ort.Sos.A	19	177.11				
	10	BÖTE	26	191.37				
	11	İlk. Say.	50	226.86				
	12	İlk. EA	30	208.18				

\*n=440

Tablo 20 incelendiğinde “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının ölçeğin faktörlerini oluşturan “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi” ( $p=.000$ ), “etik ilkeler”( $p=.001$ ), “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi”( $p=.000$ ), “Bilimsel Araştırma Becerileri”( $p=.000$ ) ve “Yansıtıcı Düşünme”( $p=.000$ ) boyutlarının her biri için mezun oldukları doktora programlarına göre eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin istatistiksel açıdan farklılaştığı görülmektedir ( $p<0.005$ ). Her bir faktör için, farklılaşmanın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda;

“Değerlendirilecek Program İle İlgili Bağlam Analizi” faktörü için “Eğitim Programları ve Öğretim” ( $\bar{X}_{sıra} = 311.13$ ) doktora programından mezun olan uzmanlar

ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 145.64$ ), ölçme ve değerlendirme ( $\bar{X}_{sıra} = 204.11$ ), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X}_{sıra} = 155.41$ ), özel eğitim ( $\bar{X}_{sıra} = 163.55$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 150.88$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 176.94$ ), ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 158.29$ ), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 243.85$ ), ilköğretim fen ve matematik ( $\bar{X}_{sıra} = 226.86$ ) ile ilköğretim sınıf, okulöncesi, sosyal bilgiler ( $\bar{X}_{sıra} = 208.18$ ) bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” anabilim dalı doktora mezunları lehine; bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 243.85$ ) alanında doktorasını tamamlayan uzmanlar ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 145.64$ ) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X}_{sıra} = 155.41$ ) alanında doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi doktora mezunlar lehine ve ilköğretim fen ve matematik ( $\bar{X}_{sıra} = 226.86$ ) alanında doktorasını tamamlamış uzmanlar ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 145.64$ ) alanında doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında ilköğretim fen ve matematik eğitimi doktora mezunları lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur ( $p=0.000$ ;  $p<0.005$ ).

“*Etik İlkeler*” faktörü için bakıldığında, “Eğitim Programları ve Öğretim” ( $\bar{X}_{sıra} = 269.73$ ) doktora programından mezun olan uzmanlar ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 191.86$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 151.28$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 200.06$ ), ilköğretim fen ve matematik eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 195.05$ ) bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” anabilim dalı doktora mezunları lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur ( $p=0.001$ ;  $p<0.005$ ).

“*Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi*” faktörü açısından bakıldığında ise, “Eğitim Programları ve Öğretim” ( $\bar{X}_{sıra} = 275.65$ ) doktora programından mezun olan uzmanlar ile özel eğitim ( $\bar{X}_{sıra} = 158.95$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 144.31$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 178.61$ ), ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 175.66$ ), ilköğretim fen ve matematik ( $\bar{X}_{sıra} = 207.02$ ) ve ilköğretim sınıf, okulöncesi, sosyal bilgiler ( $\bar{X}_{sıra} = 179.38$ ) bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunları lehine; eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 256.23$ ) alanında doktorasını tamamlayan uzmanlar ile ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi

( $\bar{X}_{sıra} = 178.61$ ) alanlarında doktorasını yapmış olan uzmanlar arasında eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanı doktora mezunları lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir ( $p=0.000$ ;  $p<0.005$ ).

“*Bilimsel Araştırma Becerileri*” faktörü incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip olan grubun ölçme ve değerlendirme ( $\bar{X}_{sıra} = 307.34$ ) doktora programı mezunları olduğu görülmektedir. en düşük ortalama ise ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 128.11$ ) ve türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 130.34$ ) doktora mezunlarına aittir. bu faktör için, “Eğitim Programları ve Öğretim” ( $\bar{X}_{sıra} = 274.31$ ) doktora programından mezun olan uzmanlar ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 180,20$ ), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X}_{sıra} = 183.44$ ), yabancı diller eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 167.81$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 130.34$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 175.71$ ), ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 128.11$ ) bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunları lehine; ölçme ve değerlendirme ( $\bar{X}_{sıra} = 307.34$ ) alanında doktora yapmış uzmanlar ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 180.20$ ), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X}_{sıra} = 183.44$ ), yabancı diller eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 67.81$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 130.34$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 175.71$ ), ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 128,11$ ), ilköğretim sınıf, okulöncesi, sosyal bilgiler ( $\bar{X}_{sıra} = 212.37$ ) bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında ölçme ve değerlendirme doktora mezunları lehine; bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 295.40$ ) alanında doktorasını tamamlayan uzmanlar ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 180.20$ ), rehberlik ve psikolojik danışmanlık ( $\bar{X}_{sıra} = 183.44$ ), yabancı diller eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 167.81$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 130.34$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 175.71$ ), ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 128.11$ ) alanlarında doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi doktora mezunları lehine ve son olarak ilköğretim fen ve matematik ( $\bar{X}_{sıra} = 231.87$ ) alanı doktora mezunları ile ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 128.11$ ) bölümünde doktorasını tamamlayan uzmanlar arasında ilköğretim fen ve matematik bölümü doktora mezunları lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklar bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ).

Son faktör olan “*Yansıtıcı Düşünme*” boyutu incelendiğinde, “Eğitim Programları ve Öğretim” ( $\bar{X}_{sıra} = 277.76$ ) doktora programından mezun olan uzmanlar

ile eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi ( $\bar{X}_{sıra} = 183$ ), rehberlik ve psikolojik danışma ( $\bar{X}_{sıra} = 198.13$ ), türkçe eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 163.88$ ), ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 213.56$ ), ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 177.11$ ), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ( $\bar{X}_{sıra} = 191.37$ ) ve ilköğretim fen ve matematik ( $\bar{X}_{sıra} = 226.86$ ) alanları doktora mezunları arasında “Eğitim Programları ve Öğretim” anabilim dalı doktora mezunları lehine istatistiksel açıdan anlamlı farkların bulunduğu göze çarpmaktadır ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ).

### **Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin program değerlendirme ile ilgili deneyimlerine göre incelenmesi**

Araştırmanın bu alt amacında çalışma grubunda yer alan uzmanların eğitimde program değerlendirme ile ilgili deneyimlerinin program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde bir farklılığa yol açıp açmadığı belirlenmek istenmiştir. Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme ile ilgili deneyimlerini öğrenmek için uzmanlara (1) program değerlendirme dersi alıp almadıkları, (2) program değerlendirme dersi verip vermedikleri, (3) program değerlendirme ile ilgili çalışmalarının (tez danışmanlığı, makale, bildiri vb.) olup olmadığı, (4) program değerlendirme ile ilgili bir etkinliğe katılma durumları, (5) proje değerlendirmelerinde (TÜBİTAK, Kalkınma Ajansı vb.) bulunup bulunmadıkları ve (6) MEB tarafından yürütülen program geliştirme etkinliklerine katılıp katılmadıkları ile ilgili sorular sorulmuştur. Her bir soruya evet diyenlere “1”; hayır diyenlere ise “0” puan verilerek toplam deneyim puanları oluşturulmuştur. Bu sorulardan bir uzmanın alabileceği en düşük puan “0”, en yüksek puan ise “6” dir. Bu nedenle çalışma grubundaki uzmanların puanlarının yükselmesi program değerlendirme ile ilgili daha deneyimli oldukları anlamına gelmektedir. 0-6 puan aralığı bölmelere ayrılarak üç grup elde edilmiş ve bu gruplar; 0-1 için “*az deneyimli/deneyimsiz*”; 2-3-4 için “*orta düzeyde deneyimli*” ve 5-6 için “*çok deneyimli*” olarak adlandırılmışlardır.

Çalışma grubunu oluşturan uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin, program değerlendirme konusundaki deneyimlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucu tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

*Çalışma Grubundaki Uzmanların Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Deneyim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Deneyim</b>	<b>n</b>	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	<b>sd</b>	<b>p</b>
Az Deneyimli/Deneyimsiz	169	153.38			
Orta Düzeyde Deneyimli	219	254.14	81.218	2	.000
Çok Deneyimli	52	296.93			

\*n=440

Tablo 21’de görüldüğü üzere çalışma grubundaki 440 uzmandan 169’u “az deneyimli/deneyimsiz”; 219’u “orta düzeyde deneyimli” ve 52’si “çok deneyimli” olup, program değerlendirme ile ilgili çok az deneyime sahip olan ya da hiç deneyimi olmayanlar en düşük ortalamaya ( $\bar{X}_{sıra} = 153.38$ ), deneyim puanları en yüksek olanlar ise en yüksek ortalamaya sahiptirler ( $\bar{X}_{sıra} = 296.93$ ). Çalışma grubundaki uzmanların deneyim düzeyleri ortalamaları arasındaki fark istatistiki olarak da anlamlı bulunmuştur ( $p=0.000$ ;  $p<0.059$ ). Bu durum çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin program değerlendirme ile ilgili sahip oldukları deneyime göre farklılaştığını göstermektedir. Bu farklılaşmanın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için verilere Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

*Çalışma Grubundaki Uzmanların Deneyim Değişkenine Göre Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Deneyim</b>	Az Deneyimli/ Deneyimsiz	Orta Düzeyde Deneyimli	Çok Deneyimli
1 Az Deneyimli/Deneyimsiz		.000*	.000*
2 Orta Düzeyde Deneyimli			.017
3 Çok Deneyimli			

\*n=440



Tablo 22’de görüldüğü üzere çalışma grubundaki uzmanlardan deneyimi az olanlar ya da deneyimsiz olanlar ile orta düzeyde deneyimli olanlar ve çok deneyimli olanlar arasında az deneyimli/deneyimsiz olanların aleyhine istatistiki olarak anlamlı farklar bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Elde edilen bulguya göre, program değerlendirme ile ilgili deneyimi hiç olmayan ya da çok az deneyime sahip olan uzmanların eğitimde program değerlendirme ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri, orta düzeyde deneyimli olan ve çok deneyimli olan uzmanlardan daha düşüktür. Bununla birlikte çok deneyimli olan uzmanların ortalamaları (**Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**  $\bar{X}_{sıra} = 296.93$ ), orta düzeyde deneyimli olan uzmanların ortalamalarından ( $\bar{X}_{sıra} = 254.14$ ) daha yüksek bulunmasına rağmen bu iki grup arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p=0.017$ ;  $p>0.05$ ). Elde edilen bu bulgu, orta düzeyde deneyimli olan uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri ile çok deneyimli olan uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri arasında bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin deneyimlerine göre ölçeğin faktörlerinde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H testi sonuçları ve Mann Whitney U testi sonucunda hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın çıktığına dair veriler tablo 23’te gösterilmiştir.

Tablo 23

*Ölçeğin Faktörleri İçin Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Deneyim Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

Faktörler	Doktora	n	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	sd	p	Anlamlı Fark
<b>Bağlam analizi</b>	1 Az Deneyimli/ Deneyimsiz	169	141.56	112.290	2	.000	2>1 3>1,2
	2 Orta Düzeyde Deneyimli	219	260.22				
	3 Çok Deneyimli	52	309.80				
<b>Etik ilkeler</b>	1 Az Deneyimli/ Deneyimsiz	169	185.72	24.315	2	.000	2>1 3>1
	2 Orta Düzeyde Deneyimli	219	235.76				
	3 Çok Deneyimli	52	269.30				

<b>Proje yönetimi</b>	1	Az Deneyimli/ Deneyimsiz	169	179.23				
	2	Orta Düzeyde Deneyimli	219	241.66	30.670	2	.000	2>1 3>1
	3	Çok Deneyimli	52	265.50				
<b>Araştırma becerileri</b>	1	Az Deneyimli/ Deneyimsiz	169	167.59				
	2	Orta Düzeyde Deneyimli	219	246.76	50.915	2	.000	2>1 3>1
	3	Çok Deneyimli	52	281.87				
<b>Yansıtıcı düşünme</b>	1	Az Deneyimli/ Deneyimsiz	169	178.75				
	2	Orta Düzeyde Deneyimli	219	241.42	32.098	2	.000	2>1 3>1
	3	Çok Deneyimli	52	268.10				

\*n=440

Tablo 23 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının ölçeğin faktörlerini oluşturan “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi” ( $p = .000$ ), “Etik İlkeler” ( $p = .000$ ), “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” ( $p = .000$ ), “Bilimsel Araştırma Becerileri” ( $p = .000$ ) ve “Yansıtıcı Düşünme” ( $p = .000$ ) boyutlarının her biri için eğitimde program değerlendirme yeterlik algılarının program değerlendirme ile ilgili sahip oldukları deneyime göre istatistiksel açıdan farklılaştığı görülmektedir ( $p = 0.000$ ;  $p < 0.005$ ). Her bir faktör için, farklılaşmanın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda;

“Değerlendirilecek Program İle İlgili Bağlam Analizi” faktörü açısından eğitimde program değerlendirme konusunda az deneyimli olan ya da deneyimsiz olan uzmanlar ( $\bar{X}_{sıra} = 141.56$ ) ile orta düzeyde deneyimli ( $\bar{X}_{sıra} = 260.22$ ) ve çok deneyimli ( $\bar{X}_{sıra} = 309.80$ ) olan uzmanların ortalamaları arasında az deneyimli/deneyimsiz uzmanların aleyhine; çok deneyimli olan uzmanlar ( $\bar{X}_{sıra} = 309.80$ ) ile orta düzeyde deneyime sahip ( $\bar{X}_{sıra} = 260.22$ ) olan uzmanlar arasında çok deneyimli olan uzmanların lehine istatistiksel olarak önemli farklar bulunmuştur ( $p = 0,000$ ;  $p < 0.005$ ).

“Etik İlkeler” faktöründe ise az deneyime sahip olan ya da deneyimi olmayan ( $\bar{X}_{sıra} = 185.72$ ) uzmanlar ile orta düzeyde ( $\bar{X}_{sıra} = 235.76$ ) ve çok deneyime ( $\bar{X}_{sıra} = 269.30$ ) sahip uzmanlar arasında az deneyimli/deneyimsiz uzmanlar aleyhine önemli farklılıklar bulunmuştur ( $p = 0,000$ ;  $p < 0.005$ ). Bununla birlikte, çok deneyimli uzmanlar

ile orta düzeyde deneyime sahip olan uzmanların sıra ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Program değerlendirme konusunda deneyimi olmayan ya da deneyimi yok denecek kadar az olan uzmanların eğitimde program değerlendirme çalışması yaparken uyulması gereken etik ilkelere ilişkin öz-yeterlik düzeyleri, orta düzeyde deneyime ve çok deneyime sahip olan uzmanlara göre daha düşüktür. Diğer taraftan, çok deneyime sahip olan uzmanların ortalamaları, orta düzeyde deneyime sahip olan uzmanların ortalamalarından yüksek olmasına rağmen, bu iki grup etik ilkeler faktörü açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedirler.

*“Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi”*, *“Bilimsel Araştırma Becerileri”* ve *“Yansıtıcı Düşünme”* faktörleri ile ilgili sonuçlara bakıldığında ise yine benzer şekilde az deneyime sahip olan ya da deneyimi olmayan ( $\bar{X}_{sıra}=179.23$ ;  $\bar{X}_{sıra}=167.59$ ;  $\bar{X}_{sıra}=178.75$ ) uzmanlar ile orta düzeyde ( $\bar{X}_{sıra}=241.66$ ;  $\bar{X}_{sıra}=246.76$ ;  $\bar{X}_{sıra}=241.42$ ) ve çok deneyime ( $\bar{X}_{sıra}=265.50$ ;  $\bar{X}_{sıra}=281.87$ ;  $\bar{X}_{sıra}=268.10$ ) sahip uzmanlar arasında az deneyimli/deneyimsiz uzmanlar aleyhine önemli farklılıklar bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Orta düzeyde deneyime sahip olan uzmanlar ile çok deneyimli uzmanlar “program değerlendirme projesinin yönetimi”, “bilimsel araştırma becerileri” ve “yansıtıcı düşünme” faktörlerinde de öz-yeterlik düzeyleri bakımından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

### **Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin program geliştirme alanındaki kendi yeterlik tanımlamalarına göre incelenmesi**

Araştırmanın bu alt sorusu kapsamında “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin, program geliştirme alanında kendilerini ne kadar yeterli gördüklerine göre değişip değişmediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışma grubunu oluşturan uzmanlara kendilerini eğitimde program geliştirme alanında ne kadar yeterli gördükleri sorulmuş ve (5) “çok yeterli”, (4) “yeterli”, (3) “orta düzeyde yeterli”, (2) “yetersiz” ve (1) “çok yetersiz” şeklinde cevaplamaları istenmiştir. Böylece uzmanların program geliştirme alanındaki yeterlik tanımlamaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin, program geliştirme alanındaki kendi yeterlik tanımlamalarına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H test sonucu tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

*Çalışma Grubundaki Uzmanların Program Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Program Geliştirme Yeterlik Tanımlaması Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

<b>Program Geliştirme Yeterlik Tanımlamaları</b>	<b>n</b>	$\bar{X}_{sıra}$	$\chi^2$	<b>sd</b>	<b>p</b>
Çok yetersiz	18	37.64			
Yetersiz	77	94.64			
Orta düzeyde yeterli	133	186.16	238.540	4	.000
Yeterli	164	279.07			
Çok yeterli	48	386.02			

\*n=440

Tablo 24 incelendiğinde çalışma grubundaki 440 uzmandan 18’inin kendisini program geliştirme alanında “çok yetersiz”, 77’sinin “yetersiz”, 113’ünün “orta düzeyde yeterli”, 164’ünün “yeterli” ve 48’inin ise “çok yeterli” olarak tanımladığı görülmektedir. Çalışma grubundaki uzmanlardan program geliştirme alanında kendini “çok yetersiz” gören grup en düşük ortalamaya ( $\bar{X}_{sıra}=37.64$ ) sahipken, kendilerini “çok yeterli” gören grup en yüksek ortalamaya sahiptir ( $\bar{X}_{sıra}=386.02$ ). Bu grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Elde edilen bu bulgu, uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin kendilerini program geliştirme alanında yeterli görme düzeylerine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Çalışma grubundaki uzmanların program geliştirme alanındaki yeterlik tanımlamaları olumlu bir şekilde arttıkça eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri de artmaktadır.

Çalışma grubundaki uzmanların program geliştirme ile ilgili kendi yeterlik tanımlamalarında meydana gelen farklılaşmanın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını

belirlemek için verilere uygulanan Mann-Whitney U testi sonuçlarına Tablo 25’te yer verilmiştir.

Tablo 25

*Çalışma Grubundaki Uzmanların Program Geliştirme Yeterlik Tanımlaması Değişkenine Göre Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığına Dair Mann Whitney U Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

Program Geliştirme Yeterlik Tanımlamaları	Çok yetersiz	Yetersiz	Orta düzeyde yeterli	Yeterli	Çok yeterli
1 Çok yetersiz		.002*	.000*	.000*	.000*
2 Yetersiz			.000*	.000*	.000*
3 Orta düzeyde yeterli				.000*	.000*
4 Yeterli					.000*
5 Çok yeterli					

\*n=440

Tablo 25 incelendiğinde çalışma grubundaki uzmanların program geliştirme alanında kendi yeterlik tanımlamaları ile ilgili “çok yetersiz”, “yetersiz”, “orta düzeyde yeterli”, “yeterli” ve “çok yeterli” olmak üzere her bir düzey arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Elde edilen bu bulguya göre, çalışma grubundaki uzmanlar kendilerini program geliştirme alanında daha yeterli gördükçe eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri de artmaktadır.

Ölçeğin faktörlerine ilişkin program geliştirme yeterlik tanımlamalarına göre uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına ve farklılıkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını gösteren Mann-Whitney U testi sonuçlarına dair verilere Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26

*Ölçeğin Faktörleri İçin Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Düzeylerinin Program Geliştirme Yeterlik Tanımlaması Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçlarına İlişkin Bulgular*

Faktörler	Doktora	n	$\bar{X}_{sıra}$	$x^2$	sd	p	Anlamlı Fark
<b>Bağlam analizi</b>	1 Çok yetersiz	18	28.58	282.361	4	.000	1<2,3,4,5 2<3,4,5 3<4,5 4<5
	2 Yetersiz	77	85.68				
	3 Orta düzeyde yeterli	133	174.89				
	4 Yeterli	164	292.31				
	5 Çok yeterli	48	389.74				
<b>Etik ilkeler</b>	1 Çok yetersiz	18	116.50	100.886	4	.000	1<3,4,5 2<3,4,5 3<4,5 4<5
	2 Yetersiz	77	139.72				
	3 Orta düzeyde yeterli	133	199.11				
	4 Yeterli	164	253.45				
	5 Çok yeterli	48	335.75				
<b>Proje yönetimi</b>	1 Çok yetersiz	18	73.28	109.036	4	.000	1<2,3,4,5 2<3,4,5 3<4,5 4<5
	2 Yetersiz	77	144.96				
	3 Orta düzeyde yeterli	133	202.03				
	4 Yeterli	164	251.38				
	5 Çok yeterli	48	342.57				
<b>Araştırma becerileri</b>	1 Çok yetersiz	18	73.89	155.382	4	.000	1<3,4,5 2<3,4,5 3<4,5 4<5
	2 Yetersiz	77	111.35				
	3 Orta düzeyde yeterli	133	202.40				
	4 Yeterli	164	263.57				
	5 Çok yeterli	48	353.58				
<b>Yansıtıcı düşünme</b>	1 Çok yetersiz	18	149.14	101.588	4	.000	1<4,5 2<3,4,5 3<4,5 4<5
	2 Yetersiz	77	140.86				
	3 Orta düzeyde yeterli	133	192.44				
	4 Yeterli	164	251.50				
	5 Çok yeterli	48	346.83				

\*n=440

Tablo 26’da görüldüğü üzere her bir faktörde çalışma grubundaki uzmanların program geliştirme yeterlik düzeyleri arttıkça sıra ortalamaları da yükselmektedir. Bununla birlikte ölçeği oluşturan her bir faktör açısından çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde program geliştirme yeterlik tanımlamalarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Bulunan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında meydana geldiği incelendiğinde ise;

“Değerlendirilecek Programa İlişkin Bağlam Analizi” faktörü için kendini program geliştirme alanında çok yetersiz olarak tanımlayan uzmanların en düşük

ortalamaya sahip oldukları ( $\bar{X}_{sıra} = 28.58$ ), uzmanların kendi yeterlik tanımlamaları olumlu yönde arttıkça ortalamalarının da arttığı göze çarpmaktadır. Bu doğrultuda en yüksek ortalama sahip olan grup program geliştirme alanında kendini çok yeterli gören uzmanlardır ( $\bar{X}_{sıra} = 389.74$ ). Ölçeğin bu faktörü için program geliştirme yeterlik düzeyi daha yüksek olan uzmanların lehine her bir düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Elde edilen bu bulguya göre, çalışma grubundaki uzmanlar kendilerini program geliştirme alanında ne kadar yeterli görürlerse değerlendirilecek program ile ilgili yapılacak bağlam analizi öz-yeterlik düzeyleri de o kadar yükselmektedir.

“*Etik İlkeler*” faktörü incelendiğinde, program geliştirme alanında kendini “çok yetersiz” ( $\bar{X}_{sıra} = 116.50$ ) gören grup ile “yetersiz” ( $\bar{X}_{sıra} = 139.72$ ) gören grup arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu gruplar dışındaki tüm gruplarda program geliştirme yeterlik tanımlamaları daha yüksek olan gruplar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Bu bulguya göre, kendini program geliştirme alanında daha yeterli gören grupların eğitimde program değerlendirme çalışması yaparken uyulması gereken etik ilkelere ilişkin öz-yeterlik düzeyleri, kendini program geliştirme alanında daha az yeterli gören gruplara göre daha yüksek bulunmuştur.

“*Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi*” faktörüne bakıldığında ise çalışma grubundaki uzmanların program geliştirmeye yönelik yeterlik tanımlamaları arttıkça sıra ortalamalarının da yükseldiği görülmektedir. “*çok yetersiz*”, “*yetersiz*”, “*orta düzeyde yeterli*”, “*yeterli*” ve “*çok yeterli*” olmak üzere her bir düzey arasında, proje yönetimi öz-yeterlik düzeyleri bakımından, program geliştirme yeterlik tanımlamaları daha yüksek olan grupların lehine önemli farklılıklar tespit edilmiştir ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Bir başka deyişle, çalışma grubundaki uzmanlar kendilerini program geliştirme alanında ne denli yeterli görürlerse, uzmanların eğitimde program değerlendirme çalışmasının yönetimine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri de o denli artmaktadır.

“*Bilimsel Araştırma Becerileri*” faktörü için yapılan analiz sonucunda görüldüğü gibi, program geliştirme alanında kendini “*çok yetersiz*” ( $\bar{X}_{sıra} = 73.89$ ) gören grup ile “*yetersiz*” ( $\bar{X}_{sıra} = 111.35$ ) gören grup arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu gruplar dışındaki tüm gruplarda program geliştirme yeterlik tanımlamaları daha yüksek olan gruplar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Buradan yola

çıkarak, program geliştirme alanında kendini “çok yetersiz” ve “yetersiz” gören gruplar hariç, diğer tüm gruplarda uzmanların kendilerini program geliştirme alanında daha yeterli gördükçe, eğitimde program değerlendirme çalışması yaparken sahip oldukları bilimsel araştırma becerileri bakımından da daha yeterli gördüklerini söyleyebiliriz.

“Yansıtıcı Düşünme” faktörü incelendiğinde, kendini program geliştirme alanında “çok yetersiz” olarak tanımlayan grubun ortalamasının ( $\bar{X}_{sıra} = 149.14$ ), kendini “yetersiz” olarak tanımlayan grubun ortalamasından ( $\bar{X}_{sıra} = 140.86$ ) daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Fakat program geliştirme alanında kendini “çok yetersiz” ( $\bar{X}_{sıra} = 149.14$ ) gören grup ile “yetersiz” ( $\bar{X}_{sıra} = 140.86$ ) ve “orta düzeyde yeterli” ( $\bar{X}_{sıra} = 192.44$ ) gören gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Bu gruplar dışındaki tüm gruplarda program geliştirme yeterlik tanımlamaları daha yüksek olan gruplar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $p=0,000$ ;  $p<0.005$ ). Bir başka deyişle, kendini program geliştirme alanında daha yeterli olarak tanımlayan uzmanların yansıtıcı düşünme öz-yeterlik düzeylerinin, kendilerini daha az yeterli olarak tanımlayan uzmanlara göre daha fazla olduğu söylenebilir.



## **Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Eğitim programlarının geliştirilmesi, verilecek eğitimi günün şartlarına uygun hale getirerek eğitimin niteliğinin artırılmasını sağlamak açısından önemli görülmektedir. Program değerlendirme de geliştirilecek olan programın işleyişi ve eksiklikleri hakkında bilgi veren ve bu nedenle program geliştirme sürecinin önemli bir aşamasını oluşturan bir etkinliktir. Yapılan program değerlendirme çalışmaları sonucunda uygulanan programla ilgili dönüt alınır ve bu dönütler sonrasında programa devam, programı gözden geçirme ya da programı uygulamaktan vazgeçme gibi eğitimin niteliğini etkileyecek önemli kararlar alınır. Bu nedenle program değerlendirme çalışmalarının sistematik bir şekilde bu alana hâkim uzmanlar tarafından yapılması gerekmektedir. Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarını yürüten uzmanların bu alana ilişkin genel durumu ve öz-yeterlik düzeyleri bilinmemektedir. Oysa uzmanların bir konu ile ilgili öz-yeterlikleri onların yaptıkları işteki başarılarını da etkilemektedir. (Bandura, 1986; Pajares, 2005). Bu nedenle bu araştırma kapsamında Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri belirlenmiş ve uzmanların bu algı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği (EPDÖ)” geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek toplam 36 maddeden ve “*Değerlendirilecek Program İle İlgili Bağlam Analizi*”, “*Etik İlkeler*”, “*Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi*”, “*Bilimsel Araştırma Becerileri*” ve “*Yansıtıcı Düşünme*” olmak üzere beş faktörden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin tamamı için bulunan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.975 olarak hesaplanmıştır. “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği” internet aracılığıyla ve bizzat görüşmelerle Türkiye’deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde 2014-2015 öğretim yılında görev yapan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarına uygulanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan 440 “Eğitim Bilimleri ve

Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanı üzerinde uygulanan ölçekten toplanan veriler istatistik paket programı yardımıyla analiz edilmiştir.

Sonuç olarak, araştırmanın bu bölümünde “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen sonuçlar belirlenen alanyazın desteği bağlamında sunulmuştur.

### **Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi.**

Araştırma kapsamında ilk olarak “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, toplanan verilerden elde edilen sonuçlar, ölçeğin tamamı için çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin “*yeterli*” düzeyde olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle, çalışma grubunu oluşturan uzmanların genel olarak eğitimde program değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Bu konuda daha önce yapılmış bir çalışma bulunmamakla birlikte Uysal (2013) tarafından akademisyenlerin genel öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada, akademisyenlerin yeterlik düzeylerinin yüksek bulunduğu açıklanmıştır.

Ölçeğin faktörleri incelendiğinde çalışma grubundaki uzmanların kendilerini “Bilimsel Araştırma Becerileri”, “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi”, “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” faktörlerinde “*yeterli*”; “Etik İlkeler” ve “Yansıtıcı Düşünme” faktörlerinde ise “*çok yeterli*” gördükleri söylenebilir. Bulgulara bakıldığında program geliştirme ile daha yakından ilgili olan “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam Analizi” ve “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” yeterlik düzeylerinin daha genel yeterlikleri ifade eden “Etik İlkeler” ve “Yansıtıcı Düşünme” yeterlik düzeylerinden daha düşük bulunduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak çalışma grubunu oluşturan uzmanların hepsinin program geliştirme alanı ile doğrudan ilgili olmaması verilebilir. Bu nedenle, çalışma grubundaki “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının öz-yeterlik düzeyleri, bir bilim insanında bulunması gereken “Etik İlkeler Uygun Davranma” ve “Yansıtıcı Düşünme” gibi faktörlerde, “Değerlendirilecek Programla İlgili Bağlam

Analizi” ve “Program Değerlendirme Projesinin Yönetimi” gibi program bilgisi gerektiren faktörlerdeki öz-yeterlik düzeylerinden daha fazla bulunmuş olabilir.

Çalışma grubundaki uzmanların “Bilimsel Araştırma Becerileri” faktörüne ilişkin eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri “*yeterli*” düzeyde olmakla birlikte, “Etik İlkeler Uygun Davranma” ve “Yansıtıcı Düşünme” faktörlerinin gerisinde kalmıştır. “Bilimsel Araştırma Becerileri” doğrudan ve sadece program geliştirme alanına yönelik bir yeterlik alanı değil, aksine genel olarak bütün akademisyenlerin sahip olması gereken bir yeterlik alanıdır. Çalışma grubuna dâhil olan kişiler doktorasını tamamlamış ve alanlarında uzman olan kişilerdir. Doktoranın amacı, araştırmanın orijinal ve önemli bir parçası üzerinde bireysel olarak çalışmaktır (Bailey, 1999). Çok az birey, araştırma konusunda ilgili ve yeterli olmadıkça bir doktora araştırması yapabilir. Bu nedenle çalışma grubundaki bireylerin genelinin sahip olması gereken yeterlik alanlarından biri bilimsel araştırma yapma yeterliğidir. Akademisyenlerin genel olarak sahip olmaları gereken diğer yeterlik alanları olan “Etik İlkeler Uygun Davranma” ve “Yansıtıcı Düşünme” faktörlerinde kendilerini “*çok yeterli*” görürken; “Bilimsel Araştırma Becerileri” yeterlikleri açısından kendilerini “*yeterli*” gördükleri göze çarpmaktadır. Araştırma becerileri çoğu akademisyende bulunması gereken bir nitelik olmasına rağmen, araştırmacıların zorlandıkları konulardan biridir. Aslan (2010) türkçe eğitimi programında lisansüstü gören öğrencilerin akademik yeterliklerine ilişkin bir çalışma yapmış ve bu çalışma sonunda öğrencilerin kendilerini en yetersiz algıladığı konuların Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Ölçme ve Değerlendirme, İstatistik, Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri, Test Geliştirme, Araştırma Etiği olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer şekilde Busch, Fallan ve Pettersen (1998) tarafından Norveç Üniversitelerindeki fakülte üyelerinin öz-yeterlik düzeylerinin belirlendiği bir çalışmada, en düşük ortalamaya sahip olan boyutun araştırma öz-yeterlikleri olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**

Bu araştırma kapsamında “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri belirlendikten sonra, uzmanların sahip olduğu algı düzeylerinin belli değişkenler açısından farklılık

gösterip göstermediği de incelenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kapsamında çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin uzmanların cinsiyetlerine, unvanlarına, mezun oldukları doktora programlarına, program değerlendirme alanındaki yetkinliklerine ve program geliştirme alanındaki kendi yeterlik tanımlamalarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. Her bir değişken için yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlara aşağıda sırasıyla değinilmiştir.

***Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi***

Gerek ölçeğin tamamı gerekse de ölçeği oluşturan faktörler açısından, çalışma grubunu oluşturan uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Diğer bir deyişle, çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirmeye ilişkin yeterlik algıları kadın ya da erkek olmalarına göre farklılık göstermiştir. Öğretim elemanlarının ya da öğretmenlerin yeterlik algılarının cinsiyete göre bir farklılık göstermediğini doğrulayan bazı araştırmalar alanyazında yer almıştır (Akengin, Şahin, Kaya, Bengiç ve Sargın, 2010; Bailey, 1999; Schoen ve Wincour, 1988; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007; Uysal, 2013). Örneğin, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının gerek mesleğe yeni başlayanlar gerekse de kariyere sahip olanlar bakımından ırk ve cinsiyet gibi demografik özelliklere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Schoen ve Wincour (1988) de araştırma yapma öz-yeterliği bakımından kadın ve erkek akademisyenler arasında bir farklılığa rastlanmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte akademisyenlerin bazı alanlardaki yeterliklerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini belirten araştırmalara da rastlanmıştır (Aypay, 2010; Çapri, Çelikkaleli, 2008; İpek, Tekbıyık ve Unsavaş, 2010; Klassen ve Chiu, 2010; Luan ve arkadaşları, 2005; Schunk ve Pajares, 2001; Wong ve Cheung, 2012; Vassil, 1992). Örneğin, Luan ve arkadaşları (2005) tarafından akademisyenlerin bilgi teknolojileri yeterliklerinde cinsiyete göre bir farklılığın olup olmadığı incelenmiş ve kadın akademisyenlerin çoğunun yeterlik alanında erkek akademisyenlere göre üstün çıktığını bulmuşlardır. Bunun nedeni olarak da çalışmaya katılan kadın akademisyenlerin yaşlarının erkeklere göre daha genç olmasını göstermişlerdir. Yine

benzer şekilde akademisyenlerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelendiği bir başka araştırmada da kadın öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Konokman ve Yelken, 2014).

Akademisyenlerin araştırma öz-yeterliklerinin incelediği bazı çalışmalarda da araştırma öz-yeterliği ve araştırma üretkenliğinin cinsiyete göre, erkeklerin lehine farklılaştığı gözlenmiştir (Schunk ve Pajares, 2001; Vassil, 1992, 1993). Bu araştırmalarda erkek akademisyenlerin bayan akademisyenlere göre daha fazla sayıda makale yayınladığı ve araştırma yapma yeteneklerine daha fazla inandıkları belirtilmiştir.

### ***Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre incelenmesi***

Çalışma grubunu oluşturan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin gerek ölçeğin tamamı gerekse de faktörleri için akademik unvan değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), alanda yeni olan bireylerin tecrübesiz ve daha az uzmanlık deneyimine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında geleneksel mantık, bir uzmanın akademik unvanı arttıkça deneyiminin de artacağını düşünerek, öz-yeterlik düzeylerinin daha fazla olacağını hissettirebilir. Fakat araştırma sonuçlarına bakıldığında çalışma grubundaki “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre istatistiksel olarak değişmediği gözlenmiştir. Alanda daha uzun yıllar geçiren ve daha fazla uzmanlık deneyimine sahip oldukları düşünülen profesör doktor unvanına sahip uzmanlar ile alana daha sonradan dâhil olmuş ve daha az tecrübeye sahip oldukları düşünülen doktorlar arasında eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri bakımından herhangi farklılığa rastlanmamıştır. Landino ve Owen (1988) tarafından üniversitedeki akademisyenler üzerinde yapılan bir araştırmada da akademik unvanın araştırma öz-yeterliği üzerinde çok az etkisi olduğu bulunmuştur. Uysal (2013) da akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları üzerine yaptığı bir çalışmada akademik unvanlara göre akademisyenlerin öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığını, grupların ortalamaları dikkate alındığında ise genel öz-yeterlik inançları en yüksek olan grubun doçentler olmakla birlikte, bunu yardımcı doçentler ve profesörlerin izlediğini belirtmiştir.

Bandura (1997) öz-yeterlik inançlarının öğrenmenin ilk zamanlarında değişmekte olduğunu ve bir kere yerleştiğinde ise sabit kalmaya meyilli olduğunu ve değişime karşı koyduğunu dile getirmiştir. Öğretim deneyimi, öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile ilişkili görülebilir, fakat eğer bu inançlar bir kere sabit hale gelirse, deneyim yılı arttıkça öz-yeterlik algıları ile de artmayabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Örneğin yardımcı doçent olmuş bir uzman, program değerlendirme yeterlik algısında bir olgunluğa ulaşmışsa ve algıları sabit hale gelmişse, bu uzman profesör olduğunda da kendini program değerlendirme konusunda aynı yeterlikte algılayabilir. Bu araştırma kapsamında da unvanlar arasında yeterlik algısı bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmaması nedenlerinden biri olarak uzmanların yeterlik algılarının sabitleşmiş olabileceği olasılığı verilebilir. Alanyazında bu görüşü destekleyen bazı çalışmalar yer almıştır (Bailey, 1999; Day ve Gu, 2007; Huberman, 1989; Klassen ve Chiu, 2010). Bu çalışmalara göre mesleki kariyerinin ilk yıllarındaki bireyler daha hevesli olmakta ve keşfetme duygusu ile mesleki idealleri daha yüksek bulunmaktadır. Mesleğin orta yıllarında bir duraklama dönemi yaşamakta ve kariyer tercihlerini sorgulamaktadırlar. Mesleğin ilerleyen yıllarına ise enerji ve istekte gittikçe bir azalma ile birlikte bir durgunluk dönemi yaşanmakta ve meslekten geri çekilmeye başlamaktadırlar. Bu çalışma sonucunda çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde unvana göre anlamlı bir fark tespit edilmese de, daha önceki bu araştırmalar, araştırma kapsamında ölçeğin tamamı ve faktörlerin bazılarında akademik unvanı doçent olan uzmanların sıra ortalamalarının akademik unvanı profesör olanlardan daha yüksek bulunma sebebi hakkında fikir verebilir. Örneğin, Klassen ve Chiu (2010) öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerine yaptıkları araştırmada deneyim yılı ile öz-yeterlik arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri kariyerlerinin ilk ve orta dönemlerinde olan öğretmenlerin deneyimleri ile artmakta ve kariyerlerinin sonunda olan öğretmenler için azalmaktadır. Bailey (1999) de akademik unvanı doçent doktor olanların araştırma yapma için motivasyonlarının diğer akademik personele göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak da doçent unvanına sahip bireylerin bu statüyü devam ettirebilmeleri için, temel kurumsal performans göstergesinin araştırma üretkenliği olduğunu belirtmişlerdir. Uysal (2013) da yaptığı araştırma sonucunda akademisyenlerin genel öz-yeterlik algılarında unvana göre bir farklılık bulmamasına rağmen, doçentlerin sıra ortalamasının diğer akademisyenlerden

daha yüksek bulunmasını, doçentlerin unvan elde etmede geçtikleri zorlu aşamalardan kaynaklanıyor olabileceği şeklinde açıklamıştır.

Çalışma grubundaki uzmanların program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin akademik unvana göre farklılaşmamasına bir başka olası neden olarak da farklı akademik unvanlara sahip olan uzmanların eğitimde program değerlendirme alanında farklı tecrübeler yaşamış olması verilebilir. Bir bireyin öz-yeterlik inancını arttıran kaynaklar arasında başarılı deneyimler yaşama, olumlu dönütler ve pozitiflik gibi kavramlar yer almaktadır (Bandura,1997). Bu açıdan bakıldığında, program değerlendirme ile ilgili daha olumlu deneyimler yaşamış ve olumlu dönütler almış bir doktor ya da yardımcı doçent doktorun, bu alanla ilgili deneyimi bulunmayan ya da olumsuz dönütler almış olan bir profesör doktora göre daha fazla öz-yeterlik inancına sahip olabileceği söylenebilir. Çalışma grubunda hangi akademik unvana sahip uzmanların eğitimde program değerlendirme konusunda daha pozitif deneyimlere sahip olduğu bilinmemekle birlikte, akademik unvanlar arasında anlamlı bir farkın bulunmama sebebi olarak profesör doktorlar gibi daha üst bir unvana sahip olan uzmanların diğer akademik unvanlara sahip olan uzmanlardan daha olumlu deneyimler yaşamamış olabileceği verilebilir. Lane, Hall ve Lane (2004) de yaptıkları bir çalışmada başarılı olma duygusunun öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını artırdığını belirtmişlerdir.

Araştırma kapsamında bulunan çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin akademik unvan değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu daha önce yapılan bazı araştırma sonuçları ile uyum göstermemiştir. Schoen ve Wincour (1988), öğretim üyelerinin akademik unvanları yükseldikçe verilen görevleri yerine getirmeye olan inançlarının da arttığını belirtmişlerdir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), yeni ve deneyimli öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını karşılaştırdıkları bir çalışmada deneyim ve kariyere sahip öğretmenlerin kendilerini yeni başlayan öğretmenlere göre daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Kariyerlerine yeni başlayan ve düşük yeterlik algısına sahip olan öğretmenler, zamanla öğretim performanslarını geliştirmek için ya daha iyi öğretim stratejileri keşfederek yeterlik algılarını arttırırlar ya da mesleği terk ederler. Glickman ve Tamashiro (1982) tarafından yapılan bir araştırma meslekten ayrılanların, meslekte kalanlara göre daha düşük öz-yeterlik algısına sahip olduklarını göstermiştir. Dunkin (1995) tarafından Sidney Üniversitesindeki acemi ve uzman

öğretim üyelerinin öğretim öz-yeterliği üzerine yapılan bir araştırmada da bu iki grup arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

***Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin mezun oldukları doktora programı değişkenine göre incelenmesi.***

Araştırma sonucunda, çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde mezun oldukları doktora programına göre gerek ölçeğin tamamı gerekse de faktörleri açısından önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Çalışma grubundaki uzmanların doktorasını tamamladığı bölüm, uzmanların eğitimde program değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik düzeylerinde bir farklılığa neden olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu ile Uysal (2013) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile uyum göstermemiştir. Uysal (2013) akademisyenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin bölümlere göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Ölçeğin tamamı için bakıldığında, eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri en yüksek olan grup, doktorasını “Eğitim Programları ve Öğretim” programında tamamlayan uzmanlardır. “Eğitim Programları ve Öğretim” programı doktora mezunlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri anlamlı bir şekilde eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, özel eğitim, türkçe eğitimi, ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi, ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi, ilköğretim fen ve matematik ve ilköğretim sınıf, okulöncesi, sosyal bilgiler bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanlardan daha yüksek bulunmuştur. Eğitimde program değerlendirme, program geliştirme çalışmalarının bir parçasıdır. “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında uzman olan bireyler eğitim programları ve program geliştirme ile doğrudan ilgilidirler. Uzmanlık alanları eğitim programlarının geliştirilmesi ve öğretim konularıdır. Dolayısıyla program ile ilgili gerek yüksek lisans gerekse de doktora sürecinde doğrudan ders almakta ve program geliştirme konusunda eğitim görmektedirler. Bu nedenle “Eğitim Programları ve Öğretim” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme konusunda kendilerini diğer alan uzmanlarından daha yeterli olarak görmeleri araştırma kapsamında beklenen bir sonuçtur. “Eğitim Programları ve Öğretim” alanı uzmanlarından sonra kendilerini eğitimde program değerlendirme konusunda en yeterli gören gruplar ise bilgisayar ve öğretim teknolojileri ile ölçme ve değerlendirme doktora



mezunu olan uzmanlardır. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi, türkçe eğitimi, ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi ve ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümlerinde doktorasını tamamlayan uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünün iki temel amacı vardır. Birincisi, ilk ve orta öğretimde görev alacak olan, temel mesleki bilgi ve becerileri kazanmış bilgisayar öğretmenleri yetiştirmektir. İkincisi ise, öğrencinin gelişim düzeyine ve eğitim programına uygun öğretim materyali ve eğitim yazılımı tasarlama, geliştirme, uygulama ve değerlendirme alanlarında donanımlı BDÖ (Bilgisayar Destekli Öğretim) uzmanları yetiştirmektir (Vikipedi, 2014). Bu açıdan bakıldığında bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitiminin, eğitim programları ve program geliştirme ile çok yakından ilgili olduğu söylenebilir. “Eğitim Programları ve Öğretim” alanı ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünün ortak noktalarının öğrenci düzeyine uygun öğretim materyali ve eğitim programı tasarlamak, geliştirmek, uygulamak ve değerlendirmek olduğu görülmektedir. Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi doktora programından mezun olan uzmanların, eğitimde program değerlendirme alanında gerek ölçeğin tamamı gerekse de birçok faktörü açısından “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunlarından sonra en yüksek sıra ortalamasına sahip olmalarının nedeni olarak bu iki alanın eğitim programları ile ilgili ortak noktalara sahip olması ve birbirinden çok farklılaşmaması verilebilir. Diğer taraftan, program değerlendirme çalışmaları yapabilmek aynı zamanda bilimsel araştırma yeterliklerine sahip olmayı ve bu doğrultuda bilimsel araştırmalar yapabilmek için teknoloji aracılığıyla uygun olan veri çözümlene programlarını kullanabilmeyi gerektirmektedir (Büyüköztürk, 1994; İpek, Tekbıyık ve Unsavaş, 2010). Bu nedenle bilgisayar ve öğretim teknolojileri ile ölçme ve değerlendirme doktora mezunlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin diğer alan mezunlarına göre daha yüksek bulunmasının olası bir başka nedeni olarak da bilimsel araştırma yapma ve uygun teknolojiyi kullanma konularında diğer uzmanlara göre daha kapsamlı bir eğitime sahip olmaları verilebilir.

Ölçeğin tamamı için elde edilen eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerine bakıldığında en düşük sıra ortalamasının türkçe eğitimi doktora mezunlarından sonra eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi (EYTPE) doktora mezunlarına ait olduğu dikkat çekmektedir. Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması

ve ekonomisi alanı eğitim programlarına uzak bir alan değildir. Aksine bu alandaki uzmanların eğitimi etkili bir şekilde yönetebilmeleri için uygulanan eğitim programlarına ve bu programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin kapsamlı bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma kapsamında elde edilen bu bulgunun şaşırtıcı olduğu ve bu bağlamda EYTPE alan uzmanlarının program değerlendirme yeterliklerinin sorgulanması gerektiği söylenebilir.

Ölçeğin faktörleri için sonuçlar değerlendirilecek olursa, “*Değerlendirilecek Programa İlişkin Bağlam Analizi*” faktörü için “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora programından mezun olan uzmanların en yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Bu doktora programından mezun olan uzmanların eğitimde program değerlendirmede bağlam analizi yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri, yabancı diller eğitimi doktora programından mezun olan uzmanlar hariç diğer tüm alan uzmanlarının algı düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak bağlam analizi faktörü altında yer alan ifadelerin eğitim programı ve program değerlendirme ile doğrudan ilişkili olması verilebilir. Bunun yanında bilgisayar ve öğretim teknolojileri doktora programından mezun olan uzmanların eğitimde program değerlendirmede bağlam analizi yeterliklerine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanı ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanı doktora programlarından mezun olan uzmanlardan daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ilköğretim fen ve matematik öğretmenliği bölümlerinde doktorasını tamamlamış uzmanların eğitimde program değerlendirmede bağlam analizi öz-yeterlik düzeyleri de yine eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında doktorasını tamamlamış uzmanlardan daha yüksek bulunmuştur.

“*Program Değerlendirme Çalışması Yaparken Uyulacak Etik İlkelere*” ilişkin faktör için elde edilen sonuçlara bakıldığında ise, en yüksek sıra ortalamasının yine “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunlarına ait olduğu görülürken, en düşük ortalamaya sahip olan grubu türkçe eğitimi doktora mezunları oluşturmaktadır. “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunlarının değerlendirme çalışmasında uyulacak etik kurallara ilişkin öz-yeterlik düzeyleri eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi, türkçe eğitimi, ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi, ilköğretim fen ve matematik öğretmenliği bölümleri doktora programlarından mezun olan uzmanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bu faktör açısından en yüksek sıra ortalamasına

sahip olan grubun “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora programından mezun olan uzmanların olmasının sebebi olarak, ölçeği oluşturan diğer faktörlerde de olduğu gibi bu faktör altında yer alan maddelerin de öncelikli olarak ve doğrudan program geliştirme uzmanlarına hitap etmesi verilebilir.

“*Program Değerlendirme Çalışmasının Bir Proje Olarak Yönetimi*” ile ilgili faktöre ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, proje yönetimi ile ilgili en yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olan grubun “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunları olduğu, bu grubu eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi doktora mezunlarının takip ettiği görülmüştür. “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunlarının proje yönetimi yeterliklerine ilişkin algıları özel eğitim, türkçe eğitimi, ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi, ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi ve ilköğretim bölümü doktora programlarından mezun olan uzmanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi doktora mezunlarının da proje yönetimi öz-yeterlik düzeyleri ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi doktora mezunlarından yüksek bulunmuştur. Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi doktora programı mezunları eğitimin daha çok yönetimi ile ilgilenmektedirler. Değerlendirme projesinin yönetimi faktörüne ait ifadeler daha çok programın değerlendirildiği kurumun yapısı, çevrenin analizi ve değerlendirme çalışmasının bütçesi ile yani bir anlamda değerlendirme çalışmalarının yönetimi ile ilgilidir. Bu nedenle eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alan uzmanlarının proje yönetimi faktörüne ilişkin öz-yeterlik düzeyleri diğer alan uzmanlarından daha yüksek bulunmuş olabilir.

“*Bilimsel Araştırma Becerileri*” faktöründe ise en yüksek ortalamaya sahip olan grup ölçme ve değerlendirme doktora programından mezun olan uzmanlardır. Bu grubu ise sırasıyla bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi ve “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunları izlemiştir. Bu alanlardan mezun olan uzmanların bilimsel araştırma becerileri ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri diğer alan mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak bu alanlardaki uzmanların bilimsel araştırma yapma ile daha iç içe olmaları verilebilir. Örneğin ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını tamamlayan bir uzman öğrenim süreci boyunca araştırma yöntemleri ile ilgili ders almakta ve bilimsel araştırma yöntemleri üzerine diğer alanlara göre daha kapsamlı bir eğitim görmektedir. Büyüköztürk (1999) tarafından öğretmenlerin araştırma alanındaki yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada da ölçme ve

değerlendirme dersi alan öğretmenlerin bu dersi almayanlara göre araştırma alanında daha yeterli oldukları bulunmuştur. Bilgisayar hizmetleri araştırma eğitiminin temel bilgi alanlarından birini oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 1994; Karasar, 1974). Bilimsel araştırma sürecinde alanyazın taraması yapma, veri toplama aracı hazırlama, veri analizi yapma, araştırmayı raporlaştırma ve araştırma sonuçlarını sunma gibi aşamalar bilgisayar becerisi gerektirmektedir (İpek, Tekbıyık ve Unsavaş, 2010). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi doktora mezunlarının ise bilimsel araştırma sürecinde veri toplama formu oluşturma, verileri girme ve verilerin analizi için gerekli olan programları kullanma gibi konularda diğer uzmanlara göre daha fazla bilgiye sahip olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle bu gruptaki uzmanların eğitimde program değerlendirme ölçeğinin bilimsel araştırma becerileri faktörüne ilişkin öz-yeterlik algıları diğer doktora mezunlarından daha yüksek bulunmuş olabilir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, İpek, Tekbıyık ve Unsavaş (2010) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmacılar lisansüstü öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada öğrencilerin araştırma öz-yeterlik algıları ile bilgisayar tutumları arasında bir ilişki olduğunu, yani lisansüstü öğrencilerin pozitif bilgisayar tutumu arttıkça, uygulama düzeyinde araştırma öz-yeterliklerinin de arttığını saptamışlardır. Bu faktör altında ilköğretim fen-matematik öğretmenlikleri bölümü doktora mezunlarının bilimsel araştırma becerilerine yönelik yeterlik algıları ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi doktora mezunlarından daha yüksek bulunmuştur. Daha önce üniversite öğrencileri üzerinde, öğrencilerin araştırma öz-yeterliklerini belirlemek için Unrau ve Grinnel (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da fen ve matematik alanında öğrenim gören öğrencilerin araştırma öz-yeterliklerinin sosyal alanlarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

“Yansıtıcı Düşünme” faktörü için “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora programından mezun olan uzmanların diğer doktora programı mezunlarından daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olma nedenleri olarak, ölçeğin bu faktörüne ilişkin ifadelerin daha çok program değerlendirme alanında bir uzman olarak yansıtıcı düşünme yeterlikleri ile ilgili olması verilebilir. Program değerlendirme ile ilgili çalışma yapmayan diğer alan uzmanları bu faktör altında verilen ölçek maddeleri ile ilgili bir bağ kuramayıp program değerlendirme konusunda kendi uygulamalarını değerlendirmemiş olabilirler.

Sonuç olarak çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme yeterlik algıları ölçeğın faktörleri açısından incelendiğinde “*Değerlendirilecek Programa İlişkin Bağlam Analizi*”, “*Etik İlkeler*”, “*Proje Yönetimi*” ve “*Yansıtıcı Düşünme*” faktörlerinde en yüksek sıra ortalamasına sahip olan grubun “Eğitim Programları ve Öğretim” doktora mezunları olduğu görülürken; “*Bilimsel Araştırma Becerileri*” faktöründe en yüksek ortalamanın “Ölçme ve Değerlendirme” doktora mezunlarına ait olduğu görülmüştür.

***Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin deneyim değişkenine göre incelenmesi***

Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin program değerlendirme ile ilgili sahip oldukları deneyim düzeylerine göre gerek ölçeğın tamamında gerekse de faktörlerinde değiştiği gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, çalışma grubundaki uzmanların program değerlendirmeye ilişkin sahip oldukları deneyimleri ve yetkinlik düzeyleri arttıkça, eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri de artmaktadır. Bununla birlikte ölçeğın tamamı açısından bakıldığında hiç deneyimi olmayan ya da çok az deneyime sahip uzmanların öz-yeterlik düzeyleri orta düzeyde deneyime sahip olan ve çok deneyimli olan uzmanlardan daha düşük bulunurken; orta düzeyde deneyimli uzmanlar ile çok deneyimli olan uzmanlar arasında eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri bakımından bir fark bulunmamıştır. Bandura (1997) öz-yeterliği belirleyen temel faktörlerden birinin de geçmiş deneyimler olduğunu dile getirmiştir. Dolayısı ile program değerlendirme ile ilgili daha fazla etkinlik yapan ve daha çok çalışması bulunan uzmanların bu alana ilişkin yeterlik algılarının hiç deneyimi olmayan ya da çok az deneyime sahip olanlardan daha yüksek bulunması alanyazını desteklemiştir.

Ölçeğın faktörleri açısından sonuçlar incelendiğinde ise “Değerlendirilecek Programa İlişkin Bağlam Analizi” faktörü hariç diğer bütün faktörlerde hiç deneyimi olmayan ya da çok az deneyime sahip uzmanların öz-yeterlik düzeyleri orta düzeyde deneyime sahip olan ve çok deneyimli olan uzmanlardan daha düşük bulunurken; orta düzeyde deneyimli uzmanlar ile çok deneyimli olan uzmanlar arasında eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri bakımından bir fark bulunmamıştır. “Değerlendirilecek Programa İlişkin Bağlam Analizi” faktöründe ise bütün gruplar

arasında fark tespit edilmiştir. Çok deneyime sahip olan uzmanların bağlam analizine ilişkin öz-yeterlik düzeyleri deneyimsiz/az deneyimli ve orta düzeyde deneyimli uzmanlardan daha yüksek bulunmuştur. Bunun nedeni olarak “Değerlendirilecek Programa İlişkin Bağlam Analizi” faktöründeki ifadelerin doğrudan eğitim programları ve program geliştirme ile ilgili olması ve ancak bu konularda çok yetkin olan ve daha fazla deneyime sahip olan kişilerin bu boyutta daha yeterli hissedebileceği düşünülebilir. Araştırma kapsamından elde edilen bu sonuçlar Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile uyumaktadır. Araştırmacılar yaptıkları araştırma kapsamında öğretmenlerin daha önceki mesleki performansları ile ilgili memnuniyetleri olarak araştırılan uzmanlık deneyimleri ile yeterlik algıları arasında artan dereceli bir ilişki bulmuşlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin uzmanlık deneyimleri arttıkça yeterlik algılarının da arttığını göstermiştir. Wolters ve Daugherty (2007) de öğretmenlerin deneyimlerinin öz-yeterlik inançlarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Aktağ (2014) da öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma öz-yeterlikleri üzerine yaptığı bir çalışmada öz-yeterlik düzeylerinin deneyime göre farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ölçeğin bilimsel araştırma becerileri faktörü için deneyim açısından araştırma kapsamında bulunan anlamlı farklılık ise yine Vassil (1993) tarafından yapılan bir çalışma ile desteklenmiştir. Araştırmacı yaptığı çalışma sonucunda araştırma üretkenliği ile araştırma öz-yeterliği arasında güçlü ve pozitif bir ilişki tespit etmiştir. Araştırma bulgularına göre bireyler araştırma ile ilgili ne kadar ürün ortaya koyar ve ne kadar deneyime sahip olursa araştırma öz-yeterlikleri de o denli yüksek olmaktadır. Ayrıca Landino ve Owen (1988) da araştırma öz-yeterliğini yükselten unsurların doktora derecesine sahip olmak, genç olmak, makaleler yazmak yani bir anlamda bu alanda deneyime sahip olmak olduğunu belirtmişlerdir.

Diğer yandan Busch (1995) tarafından yapılan araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularından farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Öğrencilerin bilgisayar kullanma öz-yeterlik düzeylerinin araştırıldığı çalışmada erkek öğrenciler bilgisayar ile ilgili programlama ve bilgisayar oyunları gibi konularda kızlara göre daha fazla deneyime sahip olduklarını belirtmelerine rağmen, öğrencilerin bilgisayar tutumları ve öz-yeterlik düzeylerinde cinsiyete göre bir farklılık bulunmamıştır.

***Çalışma grubundaki uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin program geliştirme yeterlik tanımlamaları değişkenine göre incelenmesi***

Çalışma grubunu oluşturan “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin gerek ölçeğin tamamı gerekse de faktörleri için program geliştirme alanında kendi yeterlik tanımlamalarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Program geliştirme alanında kendini daha yeterli olarak tanımlayan uzmanların program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri, daha düşük program geliştirme yeterlik tanımlamasına sahip olan uzmanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için bakıldığında, çalışma grubundaki uzmanlar kendilerini program geliştirme alanında ne kadar yeterli görürlerse, eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri de o kadar artmaktadır.

Ölçeğin faktörleri için bakıldığında ise “*Değerlendirilecek Programa İlişkin Bağlam Analizi*” ve “*Değerlendirme Projesinin Yönetimi*” boyutlarında her bir düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu boyutlar için uzmanların program geliştirme ile ilgili yeterlik tanımlamaları attıkça bu faktörler ile ilgili eğitimde program değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik düzeyleri de artmaktadır. “*Etik İlkeler*” ve “*Bilimsel Araştırma Becerileri*” faktörleri için ise program geliştirme yeterlik tanımlamaları çok düşük ve düşük olan gruplar arasında uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde bir fark bulunmazken, diğer gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. “*Yansıtıcı Düşünme*” faktörüne ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise program geliştirme yeterlik tanımlamaları çok düşük olan grup ile düşük ve orta düzeyde olan gruplar arasında eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinde bir farklılığa rastlanmazken diğer gruplar arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır. Kendilerini program geliştirme alanında daha yeterli gören uzmanların yansıtıcı düşünme yeterliklerine ilişkin algı düzeyleri de daha fazla olmaktadır.

Bailey (1999) tarafından akademisyenlerin araştırma öz-yeterliği üzerine yapılan araştırma sonuçları, çalışmanın bu alt amacı kapsamında elde edilen sonuçlara benzer özellikler göstermiştir. Bailey (1999), katılımcıların araştırma üretkenliklerini çok düşükten çok yükseğe olacak şekilde derecelendirmelerini istemiş ve araştırma sonucunda da araştırma üretkenliklerini “*çok düşük*” ve “*düşük*” olarak tanımlayan bireylerin daha düşük araştırma öz-yeterliğine sahip olduğunu tespit etmiştir. Bailey (1999) bu sonucun beklenen bir sonuç olduğunu, fakat araştırma motivasyonun

gerçekten araştırma konusundaki beceri ya da deneyimden mi, yoksa bireylerin bu konu hakkındaki değer yargılarından mı geldiğinin belli olmadığını dile getirerek farklı bir tartışma konusu ortaya atmıştır.

Araştırmanın bu alt amacı için elde edilen sonuçlar, araştırma kapsamında elde edilen diğer sonuçları desteklemiştir. Bu nedenle önemli olduğu düşünülmektedir. Program değerlendirme çalışmaları yapan, bu alanda deneyimli uzmanların eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri araştırma kapsamında daha yüksek bulunmuştu. Program değerlendirme, program geliştirmenin bir parçası olduğu ve program geliştirme ile iç içe olduğu için, program geliştirme alanında kendisini yeterli olarak tanımlayan uzmanların diğer uzmanlara göre eğitimde program değerlendirme alanında kendilerini daha yeterli görmeleri beklenen bir sonuçtur.

## **Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara dayalı olarak gerek uygulamaya gerekse de araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

### **Uygulamaya yönelik öneriler**

Bu araştırmada “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik şu önerilerde bulunulmuştur;

“Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma sonucunda eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeyleri en yüksek olan grubun “Eğitim Programları ve Öğretim” alanında doktorasını tamamlayan uzmanlar oldukları görülmüştür. Bu doktora alanından mezun olan uzmanların, program geliştirme ve dolayısı ile de program değerlendirme alanlarıyla doğrudan ilgili oldukları ve bu alanlarda daha kapsamlı bir eğitim aldıkları gerçeği, elde edilen bu sonucun nedeni olarak düşünülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda, program değerlendirme çalışmalarında bulunmak isteyen diğer alan uzmanları için program geliştirme ve



değerlendirme eğitimi içeren seminerler, kurslar düzenlenebilir. Böylece eğitimde program değerlendirmelerinin nasıl olması gerektiği hakkında bilgilendirme yapılarak, daha sistematik ve daha doğru program değerlendirme çalışmalarının yapılmasının önü açılmış olur.

Araştırma verilerinin toplandığı “Eğitimde Program Değerlendirme Ölçeğinin (EPDÖ)” faktörlerine ilişkin elde edilen sonuçlar ise çalışma grubundaki uzmanların “Değerlendirilecek Program İle İlgili Bağlam Analizi”, “Değerlendirme Projesinin Yönetimi” ve “Bilimsel Araştırma Becerileri” faktörlerine ilişkin öz-yeterlik düzeylerinin diğer faktörlere göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Bu nedenle yapılan program değerlendirme çalışmalarının niteliğini arttırmak amacıyla, program değerlendirme çalışması yapmak isteyen uzmanlar için bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili uygulamalı kurslar veya etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca akademisyenlerin yetiştirildiği lisansüstü programlarda Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve İstatistik derslerinin sadece teorik değil, uygulamalı olarak yürütülmesi teşvik edilebilir.

Araştırma kapsamında uygulanan ölçeğin (EPDÖ), özellikle “Bilimsel Araştırma Becerileri” faktöründe, bilgisayar ve öğretim teknolojileri alan uzmanlarının öz-yeterlik düzeylerinin diğer pek çok alan uzmanına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak da bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünün “Eğitim Programları ve Öğretim” alanı ile ilişkili olması ve bilimsel araştırmaları yürütürken özellikle veri analizi sürecinin, bilgisayar kullanma yeterliği gerektirmesi verilmektedir. Bu nedenle program değerlendirme çalışmaları yapmak isteyen uzmanların, bilimsel araştırma yürütme üzerinde etkisi olan bilgisayar kullanma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

### **Araştırmacılara yönelik öneriler**

Bu araştırmanın dayandığı temel sonuçlar ve sınırlılıklar doğrultusunda araştırma konusu ile ilgili yeni çalışmalarda bulunacak araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur;

Bu çalışma nicel desende planlanıp yürütülmüştür. Temel alınan desen kapsamında veriler bir öz-yeterlik ölçeği ile toplanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları uzmanların verdikleri cevaplar ile sınırlıdır. Bu nedenle, araştırma kapsamında

elde edilen verilerin nitel verilerle (görüşme, gözlem, doküman inceleme vb.) desteklenmesi daha kapsamlı ve açık bilgiler sağlayabilir.

Bu araştırmada çalışma grubu olarak “Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme” alan uzmanları belirlenmiştir. Bu durum bazı alan uzmanlarının farklı faktörlerde eğitimde program değerlendirme yeterlikleri bakımından kendilerini daha yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır (Örneğin, “Bilimsel Araştırma Becerileri” faktöründe ölçme ve değerlendirme doktora mezunları ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi doktora mezunları kendilerini daha yeterli görmektedir). İleriye dönük yapılacak çalışmalarda alanlara ve ölçeğin faktörlerine ilişkin daha mikro düzeyde çalışmalarla uzmanların bu faktörlerdeki yeterlikleri incelenebilir.

Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi (EYTPE) doktora programından mezun olan uzmanların genel olarak eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin diğer alan uzmanlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. EYTPE alan uzmanlarının eğitim programları ve bu programların geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ile yakından ilgili olduğu söylenebilir. Buna rağmen, EYTPE alan uzmanlarının diğer alan uzmanlarına göre daha düşük sıra ortalamasına sahip olmalarının sebepleri araştırılabilir. Bu alan uzmanlarının program ile ilgili bilgi, beceri ve yeterliklerinin artırılmasına yönelik önlemler alınabilir.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen ölçek (EPDÖ) uygulanırken çalışma grubundaki uzmanların program değerlendirme kavramını bildikleri varsayımı ile veriler toplanmıştır. İleriki araştırmalarda veriler toplanmadan önce program değerlendirmenin ne olduğuna ve program değerlendirmesi yapacak uzmanların sahip olmaları gereken yeterliklere ilişkin bir bilgilendirme yapılabilir.

Araştırma kapsamında geliştirilen “Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterlik Ölçeği (EPDÖ)” daha geniş bir katılımcı grubuna ya da lisans/lisansüstü öğrencilerine ve öğretmenlere de uygulanarak elde edilen sonuçlar incelenebilir. Böylece geliştirilen ölçeğin güvenilirlik ve geçerliği farklı gruplar için de test edilmiş olur.

### Kaynakça

Akengin, H., Şahin, C. T., Kaya, B., Bengiç, G., & Sargın, S. (2010). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bazı genel coğrafya konuları ve bunların öğretimi ile ilgili öz-yeterlik algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 12, s. 78-97.

Aktaş, I. (2014). Abant İzzet Baysal Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının bilgisayar kullanma öz-yeterlik düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), s. 376-399.

Altschuld, J. W. (1999). The case for a voluntary system for credentialing evaluators. *American Journal of Evaluation*, 20(3), s. 507-517.

American Evaluation Association (2004). Guiding principles for evaluators. <http://www.eval.org/p/cm/ld/fid=51>

American Heritage Dictionary of the English Language, 02.12.2014 tarihinde <https://www.ahdictionary.com> adresinden alınmıştır.

Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.

Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), s. 87-115.

Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), s. 113-131.

Bailey, J. G. (1999). Academics' Motivation and Self-efficacy for Teaching and Research. *Higher Education research and development*, 18(3), s. 343-359.

Bandura, A. & Schunk, D.H., (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, s. 586-98

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, s. 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in changing societies*, 15, s. 334.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Pajares & T. Urban (Ed.), *Self-efficacy beliefs of Adolescents*. (s. 307-337). USA: Information Age Publishing.
- Biddle, B. J., & Ellana, W. J. (1964). The application of program theory to the evaluation of a managed mental health care system. *Evaluation and Program Planning*, 19(1), s. 111-119.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers. *Journal of educational computing research*, 12(2), s. 147-158.
- Busch, T., Fallan, L., & Pettersen, A. (1998). Disciplinary differences in job satisfaction, self-efficacy, goal commitment and organisational commitment among faculty employees in Norwegian colleges: An empirical assessment of indicators of performance. *Quality in Higher Education*, 4(2), s. 137-157.
- Büyüköztürk, Ş. (1994). Türk Eğitim Sisteminde araştırma eğitimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(1), s. 385-400.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5(2), s. 257-269.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(4), s. 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., & Çakmak, E. K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Canadian Evaluation Society (1999). *Essential skills series*.

<http://www.evaluationcanada.ca> adresinden alınmıştır.

Christie, N. V. (2012). An interpersonal skills learning taxonomy for program evaluation instructors. *Journal of Public Affairs Education*, 18(4), s. 739-756.

Conley, D. (1997). Performance standards. *OSSC Bulletin*, 40(3), s. 8-13.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), s. 33-53.

Çubukçu, Z. (2013). Eğitim program tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s. 65-105). Ankara: Anı.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33, s. 423-443.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), s. 27-43.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 1-22). Ankara: Pegem A.

Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Dewey, J. D., Montrosse, B. E., Schröter, D. C., Sullins, C. D., & Mattox, J. R. (2008). Evaluator Competencies What's Taught Versus What's Sought. *American Journal of Evaluation*, 29(3), s. 268-287.

Dowell, K., Haley, J., & Doino-Ingersoll, J. A. (2006). Evaluating the evaluator: Development, field testing, and implications of a client-based method for assessing evaluator performance. *New Directions for Evaluation*, 2006(111), s. 95-108.

Dunkin, M.J., 1995, 'Concepts of teaching and teaching excellence in higher education', *Higher Education Research and Development*, 14, s. 21-33.

- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (2005). İlköğretim 1-5. Sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirisi. *İlköğretim Online*, 5(1), s. 1-8. [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge[1].pdf)
- Erden, A., M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Şafak.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson Education, Inc.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson Education, Inc.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- George, D. M. P.(1995). *SPSS/PC+ Step by step. A simple guide and reference*. Belmont Calif: Wadsworth.
- Ghere, G., King, J. A., Stevahn, L., & Minnema, J. (2006). A professional development unit for reflecting on program evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 27(1), s. 108-123.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19, s. 558–562.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, (160), s. 44-64.
- Gözütok, D. (2005). Program Değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (s.175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gürkan, T. (2005). Eğitim, Öğretim ve Programlarla ilgili temel kavramlar. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (s. 15-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, B. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili temel kavramlar. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (s.1-30). Ankara: Pegem.

Güven, B., & İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), s. 141-163.

Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+ 4+ 4 ve Fatih Projesi Yasa Tasarısı= Reform mu? *İlköğretim Online*, 11(3).

Hogan, R. L. (2007). The historical development of program evaluation: exploring the past and present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 2(4).

Hoskin, K. (1979). The examination, disciplinary power and rational schooling. *History of Education*, 8(2), s. 21-135. DOI: 10.1080/0046760790080205.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91, s. 31-57.

Hung, H. L., Altschuld, J. W., & Lee, Y. F. (2012). Exploring training needs of educational program evaluators in the Asia-Pacific region. *Evaluation and program planning*, 35(4), s. 501-507.

İpek, C., Tekbıyık, A. & Ursavaş, Ö. F. (2010). Lisansüstü öğrencilerin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), s. 127-145.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1994). *The program evaluation standards*. (2nd ed.). California: Thousand Oaks, Sage.

Karasar, N. (1974). Araştırma eğitimi, *Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), s. 263-274.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma Yöntemi (20. Baskı)*. Ankara: Nobel.

Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel işlemleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (5), s. 59-72.

Keating, S. B. (2011). *Curriculum development and evaluation in nursing*. New York: Springer.

- Keith, G. (2003). The Canadian evaluation society (CES) experience in developing standards for evaluation & ethical issues. *The 5<sup>th</sup> European Conference on the Evaluation of Structural Funds*, (s. 1-25). Budapest, Hungary.
- King, J. A., Stevahn, L., Ghere, G., & Minnema, J. (2001). Toward a taxonomy of essential evaluator competencies. *American Journal of Evaluation*, 22(2), s. 229-247.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), s. 741.
- Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Yaşam Boyu Öğrenme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), s. 267-281.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- Landino, R.A. & Owen, S.V. (1998). Self-efficacy in university faculty. *Journal of Vocational Behaviour*, 33, s. 1-14.
- Lane, A. M., Hall, R. ve Lane, J. (2004). Self-efficacy and statistics performance among Sport Studies students. *Teaching in Higher Education*, 9(4), s. 435-448.
- Lee, Y. F., Altschuld, J. W., & Lee, L. S. S. (2012). Essential competencies for program evaluators in a diverse cultural context. *Evaluation and Program Planning*, 41, s. 439-444.
- Lee, Y. F., Altschuld, J. W., & Lee, L. S. S. (2013). Further considerations of evaluation competencies in Taiwan. *Evaluation and program planning*, 41, s. 12-18.
- Luan, W. S., Aziz, S. A., Yunus, A. S. M., Sidek, Z., Bakar, K. A., Meseran, H., & Atan, H. (2005). Gender differences in ICT competencies among academicians at Universiti Putra Malaysia. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(3), s. 62-69.
- Madaus, G. F., Stufflebeam, D., & Scriven, M. S. (1983). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (1<sup>st</sup> eds.) Kluwer-Nijhoff. [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-6669-7\\_1](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-009-6669-7_1) adresinden alınmıştır.



MEB. (2005). *Temel eğitim destek programı öğretim programlarının değerlendirme raporu*. Ankara:MEB-EARGED.

[http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/mufredat\\_degerlendirme/degerlendirme\\_raporu1-5/2\\_degerlendirme\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu1-5/2_degerlendirme_raporu.pdf)

MEB. (2012). *12 yıl zorunlu eğitim, sorular-cevaplar*. Ankara.

Morris, M. (2010). The good, the bad, and the evaluator: 25 years of AJE ethics. *American Journal of Evaluation*, DOI: 1098214010388267.

Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of counseling psychology*, 38(1), s. 30.

Neuman, W. L. (2006). Toplumsal araştırma yöntemleri, nitel ve nicel yaklaşımlar (S. Özge, Çev.). Ankara: Yayınodası.

Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem.

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

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of educational research*, 66(4), s. 543-578.

Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Pajares & T. Urban (Ed.), *Self-efficacy beliefs of Adolescents*. (s. 339-367). USA: Information Age Publishing.

Perrin, B. (2005). How can information about the competence required for evaluation be useful? *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 20(2), s. 169-188.

Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational technology research and development*, 49(1), 53-64.

Rossi, P. H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation, a systematic approach*. USA: Sage.

- Schoen, L. G., & Winocur, S. (1988). An investigation of the self-efficacy of male and female academics. *Journal of Vocational Behavior*, 32(3), s. 307-320.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy (Ed. Wigfield, A.; Eccles, J) *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning theories an educational perspective*. Pearson Merrill.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2003). Self-regulation and learning. I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology*, (s. 59-78), John Wiley & Sons, Inc.
- Selvi, K. (1996). Tutumların ölçülmesi ve program değerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), s. 39-53.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F., G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stevahn, L., King, J. A., Ghere, G., & Minnema, J. (2005). Establishing essential competencies for program evaluators. *American Journal of Evaluation*, 26(1), s. 43-59. DOI: 10.1177/1098214004273180.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation, Theory, Models & Applications*. John Wiley & Sons, Inc.
- Stufflebeam, D. L. (2007). CIPP evaluation model checklist. *Western Michigan University. The Evaluation Centre*.<http://oceanleadership.org/wp-content/uploads/2011/07/cippchecklist-Attch-2.pdf> adresinden alınmıştır.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), s. 944-956.
- Türk Dil Kurumu, 02.12.2014 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr> adresinden alınmıştır.

Unrau, Y. A. ve Grinnell, R., M., Jr. (2005). The impact of social work research courses on research self-efficacy for social work students, *Social Work Education*, 24(6), s. 639-651.

Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı.

Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ Eğitim Fakültesi Örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), s. 144-151.

Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım.

Vasil, L. (1992). Self-efficacy expectations and causal attributions for achievement among male and female university faculty. *Journal of Vocational Behavior*, 41(3), s. 259-269.

Vasil, L. (1993). Gender differences in the academic career in New Zealand universities. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28(2), s.143-153.

Veneziano L. & Hooper J. A. (1997). Method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *Am J Health Behav*, 21(1), s. 67-70.

Vikipedi (2014, 7 Aralık). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü*. Erişim tarihi: 27 Ocak 2015, <http://tr.wikipedia.org/wiki>

Whitty, G., & Willmott, E. (1991). Competence-based teacher education: approaches and issues. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), s. 309-318.

Widmer, T. (2004). The development and status of evaluation standards in western Europe. *New directions for evaluation*, 2004(104), s. 31-42.

Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99, s. 181-193.

Wong, K. C., & Cheung, W. K. (2012, June). A study of gender differences in ICT competency. In Information Science and Digital Content Technology (ICIDT), 2012 8th International Conference on (Vol. 1, pp. 12-14). IEEE.

Worthen, B. R. (1999). Critical challenges confronting certification of evaluators. *American Journal of Evaluation*, 20(3), s. 533-555.

Yaşar, S. (1998). *Evaluation of Educational Programmes in Turkey*. AECT Annual Meeting, San Diego, USA (No. ED 419 846).

Yurdugül, H. (2005). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar. *Erişim tarihi, 1,11, 2014*,  
[http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA\\_OrneklemGenislikleri](http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri).

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yüksel, İ., & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Pegem.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice, 41*(2), s. 64-70.

## Ekler

### Ek-A: Ölçek Formu

#### EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ

Sayın Katılımcılar,

Bu ölçek, Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Yetiştirme alan uzmanlarının eğitimde program değerlendirme öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak yapılan yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacı ile oluşturulmuştur. Ölçek (1) kişisel bilgiler ve (2) ölçek maddeleri olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere ve çalışma üzerinde etkili olabilecek değişkenlere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise Eğitimde Program Değerlendirme Öz-yeterliği Ölçeğinin maddeleri yer almaktadır. Lütfen ölçekte yer alan her bir maddeyi dikkatle okuyarak o maddede yer alan ifadenin size ne derece uygun olduğuna karar veriniz. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bu alanla ilgili bilimsel çalışmalara katkı sağlamak amacıyla kullanılacaktır.

Katkılarınız için teşekkürlerimizi sunarız.

**Danışman:**

**Yrd. Doç. Dr. İsmail YÜKSEL**  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

**Arş. Gör. Gülçin ÇELİKER**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
0222 239 37 50 (1607)  
e-mail: gceliker@ogu.edu.tr

#### 1. Kişisel Bilgiler

**Cinsiyetiniz:**

 **K**
 **E**

**Yaşınız:**

**Unvanınız:**

 **Dr**
 **Yrd. Doç. Dr**
 **Doç. Dr**
 **Prof. Dr**

Doktoranızı tamamladığınız bölüm:	Eğitim Bilimleri	İlköğretim
	<input type="checkbox"/> Eğitim Programları ve Öğretim <input type="checkbox"/> Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi <input type="checkbox"/> Psikolojik Danışma ve Rehberlik <input type="checkbox"/> Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme <input type="checkbox"/> Diğer (.....)	<input type="checkbox"/> Sınıf öğretmenliği <input type="checkbox"/> Matematik Eğitimi <input type="checkbox"/> Fen Bilgisi Öğretmenliği <input type="checkbox"/> Okul Öncesi Eğitimi <input type="checkbox"/> Sosyal Bilgiler Eğitimi
<input type="checkbox"/> Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi <input type="checkbox"/> Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi	<input type="checkbox"/> Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi <input type="checkbox"/> Diğer (.....)	

**Öğrenim hayatınızda program değerlendirme ile ilgili ders aldınız mı? :**

 **Evet**
 **Hayır**

**Program değerlendirme dersi veriyor musunuz ya da verdiniz mi?**

 **Evet**
 **Hayır**

**Program değerlendirme ile ilgili çalışmanız (bildiri, makale, tez danışmanlığı vb.) var mı? Varsa sayısını belirtiniz ( \_\_\_\_\_ )**

 **Evet**
 **Hayır**

**Program değerlendirme ile ilgili bir etkinliğe katıldınız mı? :**

(Cevabınız “evet” ise kaç etkinliğe katıldığınızı belirtiniz \_\_\_\_\_ )

 **Evet**
 **Hayır**

**Proje Değerlendirmelerinde buldunuz mu? (Tubitak, Kalkınma Ajansı vb.)**

 **Evet**
 **Hayır**

**MEB tarafından yürütülen Program Geliştirme etkinliklerine katıldınız mı?**

 **Evet**
 **Hayır**

**Kendinizi Eğitimde Program Geliştirme alanında ne kadar yeterli görüyorsunuz?**

 **Çok yeterli**
 **Yeterli**
 **Orta düzeyde yeterli**
 **Yetersiz**
 **Çok yetersiz**

## 2. Eğitimde Program Değerlendirme Öz-Yeterliği Ölçek Maddeleri

Aşağıda verilen her bir ifadeye katılma ya da katılmama derecenizi X işareti koyarak belirtiniz.

Bir eğitim programını değerlendirirken,		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
<b>BAĞLAM ANALİZİ</b>						
1	Programın değerlendirilebilir olup olmadığına karar verebilirim.					
2	Değerlendirilecek programın program teorisini (programın niçin ve nasıl uygulanması gerektiği varsayımını) ayrıntıları ile belirtebilirim.					
3	Değerlendirilecek programı kapsam ve sınırlıkları yönüyle ayrıntılı olarak tanımlayabilirim.					
4	Değerlendirme sonucundan kimin, nerede, ne şekilde faydalanacağını tanımlayabilirim.					
5	Değerlendirme sonuçlarını kullanacakların bilgi ihtiyaçlarını karşılayabilirim.					
6	Değerlendirmeye başlamadan önce, değerlendirmeyi talep edenlerle gerekli görüşmeler yapabiliyim.					
7	Değerlendirmeye başlamadan önce, ilgili paydaşların değerlendirmeye ilişkin çıkarlarını/beklentilerini tanımlayabilirim.					
8	İlgili paydaşların çıkar çatışmalarında orta yolu bulabilirim.					
9	Değerlendirilecek program için uygun olan değerlendirme modelini seçebilirim.					
10	Değerlendirmenin yaklaşımını, yöntemini ve sınırlılıklarını tam ve ayrıntılı bir şekilde sunabilirim.					
11	Değerlendirme araştırmasında kullanılacak veri kaynaklarını (kurumlar, bireyler, tv-video, araştırmalar vb.) belirleyebilirim.					
<b>ETİK İLKELER</b>						
12	Programın tüm paydaşlarının (değerlendirmeyi talep eden, program katılımcısı, uygulayıcısı vb.) görüşlerine değer veririm.					
13	Programın paydaşları dışındaki bireylerin katkılarını da dikkate alabilirim.					
14	Etik ilkelere (dürüstlük, doğruluk, saygı) uygun davranabilirim.					
15	Toplumun refahını düşünüp, kamu ilgi ve çıkarlarını dikkate alırım.					
<b>PROJE YÖNETİMİ</b>						
16	Değerlendirilecek programın uygulandığı kurumun, kurumsal yapısını inceleyebilirim.					
17	Programın uygulandığı çevrenin politik analizini yapabiliyim.					
18	Değerlendirme çalışmalarının bütçesini hesaplayabilirim.					
19	Değerlendirme sürecinde meydana gelebilecek olası değişikliklere göre bütçede düzenlemeler yapabiliyim.					
<b>ARAŞTIRMA BECERİLERİ</b>						
20	Değerlendirme için gerekli veri toplama araçları geliştirebilirim.					
21	Değerlendirme için gerekli verileri toplayabilirim.					
22	Toplanan verilerin güvenilirliğini belirleyebilirim.					
23	Toplanan verilerin geçerliğini belirleyebilirim.					
24	Toplanan verileri, uygun çözümlenme programları aracılığıyla çözümlenebilirim.					
25	Program değerlendirme sürecinde nicel yöntemleri kullanabilirim.					
26	Program değerlendirme sürecinde nitel yöntemleri kullanabilirim.					
27	Program değerlendirme sürecinde karma yöntemleri kullanabilirim.					
28	Uygun analiz programları aracılığıyla çözümlenen verileri yorumlayabilirim.					
29	Bulgulara dayalı olarak programla ilgili değerlendirme yargılarında bulunabilirim (Programa devam, gözden geçirme, sonlandırma vb.).					

<b>Bir eğitim programını değerlendirirken,</b>		<b>Hiç katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kısmen katılıyorum</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen katılıyorum</b>
<b>30</b>	Değerlendirme sürecince alınan kararlar için kanıtlar sağlayabilirim.					
<b>31</b>	Değerlendirme sürecini, verilerini ve bulgularını eksiksiz ve doğru olarak sunabilirim.					
<b>YANSITICI DÜŞÜNME</b>						
<b>32</b>	Bir değerlendirici olarak, bilgi, beceri ve tutumlar yönünden kendimi tanırım.					
<b>33</b>	Kendi sınırlılıklarımı bilirim ve bu sınırlılıkları aşan durumlarda değerlendirmeden çekilebilirim.					
<b>34</b>	Değerlendirme sürecinde gerekli durumlarda dış değerlendiricilerin yardımına başvurabilirim.					
<b>35</b>	Kendimi program değerlendirme alanında sürekli geliştirebilirim (Bilimsel etkinlikler vb.)					
<b>36</b>	Program değerlendirme uygulamalarımı geliştirmek için bu konudaki uzmanlarla işbirliğinde bulunabilirim.					