

# Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Eğitsel Eleştiri Modeli\*

## Evaluation of Curricula and Educational Criticism Model

Orhan KUMRAL\*\*

Pamukkale Üniversitesi

A. Seda SARACALOĞLU\*\*\*

Adnan Menderes Üniversitesi

### Öz

Öğrencilerin ya da programların değerlendirilmesinde süre gelen alışkanlıklar, genellikle değerlendirmecileri niceliksel süreçlere yönlendirmektedir. Bu tür bir yöntemde, öğrencilerin kalem ve kâğıt kullanarak yanıtladıkları sorular, onların eğitim hedeflerine ne derece ulaşabildiklerini göstermekte, ulaşılan hedeflerin sayısı ise, programın değerini ortaya koymaktadır. Oysa bu durum bağlamın ortadan kalkmasına, sürece yönelik gerçek bilgilerin elde edilememesine neden olmaktadır. Başka bir deyişle, program değerlendirme çalışmalarının, programın niteliğini ortaya koyacak olan sorulara yanıt bulması gerekmektedir. Eğitsel Eleştiri Modeli, değerlendirme sürecinde daha doğru sonuçlara ulaşmak için niteliksel çalışmaları önermektedir. Bu modelde, nitel süreçlerle yürütülen değerlendirme çalışmalarının, sorunları daha iyi ortaya koyabileceği ve bunlara çözümler bulabileceği savunulmaktadır. Bu çalışmanın amacı, program değerlendirmenin ne olduğunu ortaya koymak ve niceliğin ön plana çıktığı değerlendirme süreçlerinden daha çok niteliği ön plana çıkaran değerlendirme süreçlerinden Eğitsel Eleştiri Modeli'ni tanıtmaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim programı, program değerlendirme, eğitsel eleştiri modeli

### Abstract

General understandings and habits of programs or students' evaluation often directs assessors to quantitative processes. However this situation causes elimination of the context and prevents obtaining the real causes and information about the process. Evaluation of curriculum process can be considered as not only what students are taught but also what students are learned from educational process. In this case, evaluation of curriculum means that observation of school and classroom's internal processes and evaluation of the curriculum with all the people affected by it and then revealing the results. Such an evaluation approach has been made systematically by Eisner. The aim of this study is to put forward what the program evaluation is and to present "Eisner's Critical Model" which is one the evaluation process having emphasis on quality more than quantity.

**Key words:** Curriculum, evaluation of curriculum, educational critical model

---

\* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yapılan doktora tezinden üretilmiş ve I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, e-posta: okumral@pau.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, e-posta: sedasaracal@gmail.com

## Giriş

Teknolojik, bilimsel ve sosyal değişimler, bu değişimlere ayak uydurabilecek daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Formel eğitim süreci, geçerli olan nitelikleri bireye ancak geliştirdiği programlar yoluyla kazandırabilir. Bu anlamda eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun yanında davranış bilimlerindeki gelişmeler, eğitim programlarının geliştirilmesini gerekli hale getiren diğer bir nedeni oluşturmaktadır. Bu nedenler, aynı zamanda, söz konusu nedenler için geliştirilen programların ne kadar amaca yönelik olduklarının ortaya çıkarılmasını da zorunlu hale getirmektedir. Başka bir deyişle, tasarım ve deneme sürecinden geçerek geliştirilen her programın, toplumsal ve bireysel ihtiyaçları ne kadar karşıladığına yönelik olarak, değerlendirme sürecinden geçirilmesi bir zorunluluktur.

“Her program başlangıçta denencel niteliğe sahiptir. Bir program taslağının uygulamada ne sonuç vereceği hakkında önceki bilgilere dayanarak hüküm verilebilirse de, kesin yargıya ancak taslak uygulanıp öğrencilerdeki etkileri meydana çıkarıldıktan sonra varılabilir” (Turgut, 1983: 217). Varış’a göre (1996: 185), “yürürlükte bulunan bir programı daha yeterli hale getirmek için önce bunun etkinliğinin incelenmesi gerekir. Etkinliğin incelenmesinde, geliştirilen programın ait olduğu kurumun işlev ve amaçları incelenir. Bu amaçların gerçekleşme derecesi değerlendirilir. Bu değerlendirmede öğretmenlerin ve öğrencilerin niteliklerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyacak envanterler geliştirilir”. Bu anlamda “eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir” (Varış, 1996: 186).

### *Eğitimde Program Değerlendirme Nedir?*

Eğitimde program değerlendirme genel olarak, çeşitli ölçme yolları ile programın etkililiği hakkında bilgi toplamak, yorumlamak ve program hakkında bir karara varmak olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2010; Doğan, 1997; Erden, 1998; Oliva, 1988). Daha dar anlamda Posner (2004: 241) “program değerlendirme” tanımının ve amacının, eğitim programının tanımına göre değişebileceğini belirtmiştir. Örneğin program bir içerik özeti, kapsam veya bir dersin özeti gibi bir doküman olarak algılanıyorsa o zaman program değerlendirme, bu dokümandaki doğruların ya da değerlerin yargılanması anlamına gelir. Diğer taraftan eğer program öğrenci deneyimlerini içeriyorsa o zaman program değerlendirme öğrenciye sağlanan eğitsel deneyim fırsatlarının değerinin yargılanması anlamına gelebilir. Diğer bir seçenek olarak eğer program öğrenme hedefleri olarak tanımlanırsa, program değerlendirme, eğitim sürecinin mevcut çıktılarına yönelebilir.

Worthen ve Sanders’e göre (1973: 17) değerlendirmenin tanımı oldukça karmaşıktır. Değerlendirme sadece davranışsal hedeflerin durumunu saptamaya yönelik bir test oluşturma ya da elde edilen sonuçları çözümleme değildir. Bir düzine ya da daha fazla ayrı etkinliklerin toplanmasıdır. Bu süreçte değerlendirmecinin meşgul olması gereken zamandan paraya, birçok faktör vardır. Bu anlamda, değerlendirmeyi daha işlevsel hale getirme çabaları söz konusudur. Örneğin Abma ve Schwandt’a göre (2005: 105) değerlendirme, -proje, politika veya bir programın değerini belirleyen profesyonel sosyal uygulamalarla ilişkili olarak- uygulamanın geliştirilmesi, bilginin inşa edilmesi, gelişimin cesaretlendirilmesi, anlamanın arttırılması ve sosyal eleştiri ve dönüşümün geliştirilmesi için amaçlar ve rollerle birlikte düşünülmelidir. Saylor, Alexander ve Lewis’e göre (1981: 317) değerlendirme, amaç temelli olarak öğrencilerin öğrenme çıktılarının belirlenmesinin yanında, programın değerinin ortaya çıkarılmasında ve yönetsel çalışmaların yargılanmasında kullanılmalıdır.

### *Eğitimde Program Değerlendirmenin Tarihsel Süreci*

Değerlendirmenin, sanılanın aksine oldukça eski bir geçmişi vardır. Kişilerin ve programın değerlendirilmesi kavramına yönelik ilk kanıtlar, M.Ö. 2000’li yıllarda Çinli memurların seçimine yönelik sınavlara aittir. Sokrates gibi Antik Yunan öğretmenleri de öğrenme süreçlerini sözlü olarak değerlendirmişlerdir. Programa yönelik bilinen ilk değerlendirme ise Amerika Birleşik Devletleri’nde Joseph Rice’in 1897 – 1898 yıllarında 33 bin öğrenci ile yaptığı okuma performansına yönelik yaptığı

çalışmadır. Daha sonra da 1900'lü yılların başında Robert Thorndike, eğitsel testlerin babası olarak bilinen ve kişisel gelişimi ölçen testleri oluşturmuştur (Bellon ve Handler, 1982; Kliebard, 1973; Worthen ve Sanders, 1973).

Daha sonra süreç standartlaştırılmış başarı testlerine dönüşmüş, öğretmenlerin kullanımı yanı sıra askeriyede ve sanayide de bu değerlendirme biçimleri kullanılmaya başlanmıştır. 1930'larda Tyler ve Smith tarafından yapılan "8 Yıl Çalışması"nda (The Eight Year Study) yer alan sorular, kontrol listeleri, ölçekler, öğrenci kayıtları ve diğer ölçütler, sonraki otuz yıl boyunca yapılacak olan değerlendirme çalışmalarını etkilemiştir. Bugün bile geleneksel Tyler Modeli olarak ulusal değerlendirme projelerinde kullanılmaktadır (Bellon ve Handler, 1982: 3; Marsh ve Willis, 2007: 254; Worthen ve Sanders, 1973: 4).

Ülkemizdeki yazılı dokümanı bulunan ilk program değerlendirme çalışması ise, 1948 İlkokul Programı üzerinde yapılmış olan çalışmadır. Bolu ve İstanbul illerinden seçilen deneme okullarında yapılan bu uygulama ile oluşturulan taslak program, 1948 programı ile karşılaştırılmıştır. Daha sonraki program değerlendirme çalışmaları ise doktora ve doçentlik tezleri olarak devam etmiştir. Ancak bunlar akademik zorunluluk için yapıldıklarından dolayı dar kapsamlı araştırmalar olarak kalmıştır (Turgut, 1983: 227).

Program değerlendirme süreci, öğrencilerin kâğıt ve kalem kullanarak, önceden belirlenmiş olan davranış ya da bilgi standartlarını ne kadar kazanabildiklerini ortaya çıkarmak olarak algılanıyordu. Posner'a göre (2004) bu yaklaşım 1960'larda önemli derecede değiştirilmiş ve program geliştirme ve değerlendirme işine milyar dolarlar harcanmaya başlanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde Ulusal Eğitim Sürecini Değerlendirme Kurumu (NAEP – National Assessment of Educational Progress) ve Uluslar arası Eğitsel Erişilerin Değerlendirilmesi Derneği (IAEEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement) değerlendirme sürecini özelleştirmiş, düzenli ve sistematik hale koyarak okulların güvenebileceği bir şekilde onları değerlendirmiştir.

#### *Eliot Eisner ve Program Değerlendirme Anlayışı*

Eisner, değerlendirmeyi eğitimde oldukça geniş işlevleri olan bir süreç olarak görmektedir. Ona göre (1985: 192) eğitimde değerlendirmenin özellikle 5 tür işlevi bulunmaktadır; (1) tanımlamak, teşhis etmek, (2) programı gözden geçirmek, (3) karşılaştırmak, (4) ihtiyaçları önceden tespit etmek ve (5) ulaşılan hedefleri saplamak.

Değerlendirme sürecinin ilk işlevi olan tanımlamak boyutunda, öğrenciler bir davranış reçetesi oluşturmak için teşhis edilir ki bu aslında eğitsel etkililiktir. Değerlendirme ve zekâ testlerinin verileri sınırlıdır ve aynı zamanda onların performansları yaşamlarındaki kültürel şartlardan önemli ölçüde etkilenir. Ona göre aslında diyalektik öğretimle öğretmenler öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların öğrenci gözündeki anlamını daha kolay tespit edebilirler. Değerlendirmenin ikinci işlevi, programı yeniden gözden geçirmektir. Eğer program geliştirmeci ve değerlendirmeci sınıfı ziyaret eder ve kullanılan materyallere bakarsa, öğretmeni gözlemlerse, materyaller hakkında öğretmenle konuşursa; var olan problemlere ve nasıl düzeltilebileceğine yönelik olarak görüş kazanabilir. Programın değerlendirilerek yeniden şekillendirilmesi, değerlendirmenin ana görevidir. Değerlendirmenin üçüncü fonksiyonu programları, öğretimi ve okulla ilgili diğer organizasyonları karşılaştırmaktır. Örneğin "Matematik programı değiştirildiğinde yeni program eski programa göre öğrencilerin öğrenmesine daha fazla mı yardımcı olmaktadır?" sorusunu değerlendirme süreci yanıtlayacaktır. Değerlendirmenin dördüncü fonksiyonu eğitsel ihtiyaçların önceden tespit ya da tahmin edilmesini sağlamaktır. Eğitimsel ihtiyaçların belirlenmesi süreci, eğitsel yenileşmenin öneminin ortaya çıkmasıyla başlar. Eisner'a göre değerlendirmenin son fonksiyonu, program kuramının en geleneksel ifadesi olarak eğitsel hedeflerin başarıyla başarılamadığı ile ilgilidir. Eğitim programları bir takım amaçlara sahip olmak zorundadır. Değerlendirmenin bu işlevi, görevlerin düzenlenmesini ve hedeflerle ilgili bilgilerin elde edilmesini sağlar. Değerlendirme bu yüzden bir geri bildirim aracı olarak kullanılır.

Eisner (1985) değerlendirme sürecinin bu fonksiyonları dışında üç önemli maddesinin olduğunu da belirtmiştir. Bunlardan biri içeriğin önemidir. Program içeriğinin yerindeliğini tayin eden en az iki formdan bahsedilebilir. Bunlardan biri, program içeriğinin çocuklara kazandırılmak istenen bilgi ve becerilerle ne kadar ilgili olduğudur. Diğerisi ise, programda yer alan yaşantılar ile öğrencinin deneyimsel hazır bulunuşluğunun uygun olup olmadığıdır. Program önemli zihinsel etkinlikler içermeli ve geliştirilmeye uygun olmalı ancak aynı zamanda da öğrenenin ilgilerini karşılayabilmelidir. Değerlendirmede ikinci önemli konu başlığı, nitelikli öğretimin sağlanmasıdır. Eisner'a göre (1985) bazı kuramcılar, program ile öğretim arasında fark aramamakla birlikte bunlar arasında birçok fark vardır. Bu farklardan en önemlisi, programın değerinin onun nasıl öğretildiğinden bağımsız olarak ele alınması gerekliliğidir. Örneğin, bir öğretmen mesleğinde parlak olabilir ancak programdaki fikirlere ya da becerilere karşı ön yargılı davranabilir, onları saçma bulabilir ya da bu sürecin tersi de düşünülebilir.

Eisner'a göre değerlendirme sürecinde son ana konu başlığı ise, değerlendirme ile daha çok eşleştirilen öğrenme sonuçlarıdır. Ancak göz önüne alınması gereken, bir sınıfta üç tür sonuçtan bahsedilebileceğidir. Bunlardan biri öğretmene özgü sonuçlar, diğeri konuya özgü sonuçlar ve sonuncusu öğrenciye özgü sonuçlardır. Konuya özgü sonuçlar, doğrudan konunun öğretilmesi ile ilişkilidir. Bu anlamda dersin hedefleriyle ilişkilendirilmemelidir. Konuya özgü değerlendirmenin anlamı, içeriğin öğrenilmesine odaklanmasıdır. Bu iş genellikle öğretmenin oluşturduğu testler yoluyla ölçülür. Öğrenene özgü çıktılar geleneksel bir anlayışla yani testlerle ölçülmektedir; ancak burada göz ardı edilen, öğrencinin sadece öğretilmek isteneni öğrenmediği aynı zamanda ilgi duydukları ile içerik arasında kurduğu benzersiz olağanüstü bağlantıyı öğrendiğidir. Burada sorulması gereken soru öğrencilere ne öğretildiğinden daha çok öğrencilerin ne öğrendikleri olmalıdır. Bu nedenle yapılması gereken bireysel öğrenmeleri ortaya çıkarmaya yönelik odak çalışmalarıdır. Eisner, eğitim programlarının değerlendirilmesi sürecinde yapılması gereken tüm bu çalışmaları sistematik hale getirmiş ve Eğitsel Eleştiri adını verdiği bir modele dönüştürmüştür.

### **Eğitsel Eleştiri Modeli**

Tüm programların planlanmasında ve geliştirilmesinde olduğu gibi değerlendirilmesinde de bir takım özel planlar, modeller vardır. Stufflebeam'e göre (akt: Marsh ve Willis, 2007: 281) 1980'lerin başında, programların geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde kurallar oluşturan 40'tan fazla model bulunmaktadır. En çok tanınan ve etkileri olan modellerden Ralph W. Tyler'ın Hedefler Modeli, Robert Stake'in Onaylayıcı Modeli, Malcolm Parlett ve David Hamilton'ın Açıklayıcı Modeli ve Eisner'ın Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli'dir.

Tyler'ın Hedefler Modeli, sonuçların titiz bir şekilde mantıksal olarak ortaya konulmasına dayanır. Onun görüşüne göre, eğitim programlarında ve öğretimde hedefler belirlenir. Daha sonra değerlendirme ile bu hedeflerin öğrenci davranışlarını ne ölçüde değiştirdiği saptanır (Marsh ve Willis, 2007: 282). Stake'in Onaylayıcı Modeli, Tyler'ın sadece hedeflerin göz önüne alındığı bir değerlendirme çalışmasından öte, eğitimcilerin yapmak istedikleri ile yaptıkları arasındaki uyumu, öğrenci ile öğretmen iletişimini, öğretim sürecindeki sosyal bağlamı ve okul iklimini de konu edinmektedir. Bu süreçte değerlendirmeci betimlemeleri ile yargılarını birbirinden ayırmalı fakat ikisine de yer vermelidir (Marsh ve Willis, 2007: 286). Parlett ve Hamilton'ın Açıklayıcı modeli, değerlendirme sürecine bir yöntembilim standardı getirmekten çok genel bir araştırma stratejisidir. Bu stratejide üç adım vardır. Bunlardan biri gözlemdir. Bu adımda sınıfın gözlenmesi, öğretmen ve öğrencilerle görüşmelerin yapılması gerekmektedir. İkinci adım ise araştırma sürecidir. Burada özel çalışmalara, testlere ve soru formlarına odaklanılması söz konusudur. Son adım ise genel ilkelere ulaşılmasıdır. Bu adımda kullanılacak yöntemler yine gözlemler, görüşmeler ve soru formlarıdır (Marsh ve Willis, 2007: 292).

Eisner'ın Eğitsel eleştiri modeli ise, Parlett ve Hamilton'ın Açıklayıcı modeli ile benzerlik göstermekle birlikte Eisner modeli, değerlendirmeciye durumun içine katılımcı olarak koyar. Uzmanlık, değer biçme sanatıdır. Bu yüzden bir eğitim uzmanı, özellikle sınıf içinde sürüp giden olayları kavrayabilen ve yargılayabilen bir kişidir. Eleştiri, ortaya koyma –açıklayabilme- özellikle de yargılarının gerekçelerini açık olarak ortaya koyabilme sanatıdır. Bu yüzden bir eğitsel eleştiri, sınıfta olup biteni özellikle nitel bir şekilde ustalıkla açıklayabilmektir (Marsh ve Willis, 2007: 295).

Program geliştirme çabalarını, eğitim programlarının okul süreci ile ilgili olan bütün koşullarla birlikte araştırmacı bir yaklaşımla uygulamada geliştirilmesi süreci şeklinde tanımlayacak olursak, bu tanımlama ile yola çıkılarak geliştirilen bir programın değerlendirilmesinde de okul ile ilgili olan süreçlerin yine işin içine katılması gerektiği düşünülebilir. Özellikle yeni programın, öğrenciler ve eğiticiler üzerindeki etkilerinin ve yarattığı değişimlerin saptanması önemli olacaktır. Böyle bir değerlendirme modeli Eisner tarafından önerilmiştir. Marsh ve Willis'e göre (2007), özel çalışma alanı sanat eğitimi ve eğitim programı olan Eisner, ana kitabı olan "The Educational Imagination"da, eğitime sanatsal açıdan yaklaşmıştır. Bu haliyle eğitim programları üzerinde etkileri olan ve çok iyi bilinen Ralph W. Tyler'ın "Akılcı-Doğrusal Yaklaşım"ı ile Decker Walker'ın "Tedbirli Yaklaşım"ının yanında üçüncü bir program modeli olarak Eliot W. Eisner'ın "Sanatsal Yaklaşım"ı ortaya çıkmıştır.

"Eisner'ın program yaklaşımında değerlendirme, program geliştirme çalışmalarının son basamağı değildir. Aksine sürecin içine yayılmış durumdadır. Bu fikir aslında yeni değildir. Ancak farklı olan, değerlendirme sürecinin daha anlamlı hale getirilmesini sağlamış olmasıdır. O, programların değerlendirilmesinde doğal süreç içinde duygu dünyasına ve öznel deneyimlere odaklanılması düşüncesinin temel olarak alınması gerektiğine inanmaktadır" (Marsh ve Willis, 2007: 86). Bir anlamda Eğitsel Eleştiri Modeli, diğerlerinden farklı olarak, niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur (Erden, 1998: 14).

Marsh ve Willis'e göre (2007: 89), Eisner'ın program yaklaşımı, Howard Gardner tarafından da çoklu zekâ modeli ile desteklenmektedir. Çünkü öğretmenin eğitim programını, zekâ alanlarına göre uygulayış biçimi, öğrenci deneyimi için uygun fırsatlar sunması, Eisner tarafından savunulan "programın sunuluş tarzı"nı genişletmektedir.

Patton'a göre (1990: 120), program değerlendirme sürecinde, Eğitsel Eleştiri (Uzmanlık) Yaklaşımı, dönüt niteliğindeki (responsive) değerlendirmelerden oldukça farklıdır. Dönüt alma niteliğindeki değerlendirme, değerlendirme sürecinin merkezine programın paydaşlarını yerleştirir. Eğitsel Eleştiri / Uzmanlık Yaklaşımı'nda ise değerlendirmenin algıları ve uzmanlığı değerlendirme sürecinin merkezindedir. Burada araştırmacı, bir uzman gibi kurum ya da program üzerindeki çalışmalarında nitel yöntemleri kullanır, fakat bunu yaparken elde ettiği bilgilerden ortaya çıkardığı yorumu büyük oranda yansıtan bir resim ortaya koymalıdır. Eisner'a göre (akt: Patton, 1990) eğitsel eleştirinin ya da uzmanlığın, öncelikle ve en başta gelen çalışması, "tanımlama"dır. Tanımlama, hem somut hem de sanatsal olmalıdır. Gerçekliği oluşturan bilgi parçaları ise doğrudan gözlem ve görüşmelerle elde edilir. Bu anlamda değerlendirmeye dönük eleştiri ya da uzmanlık, aynı zamanda oldukça fazla yorum barındırır ve tanımlananın ve yorumlananın gerekçesi hakkındaki yargının değerini ortaya koyar.

### ***Eğitsel Eleştiri Modeli'nin Aşamaları***

Eğitsel Eleştiri Modeli, bir program değerlendirme modeli olarak Elliot W. Eisner tarafından oluşturulmuştur. Değerlendirmenin sanatsal boyutunu da içeren bu model, en son halini Eisner'ın 1998'de yayımlanan *The Enlightened Eye* (Aydınlanmış Göz) isimli kitabında almıştır. Program değerlendirmenin sadece ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin ortaya konmasıyla değil, nitel çalışma yöntemleriyle, programın iş görenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılması yoluyla da yapılması gerektiği anlatılan bu modelinde Eisner (1985), değerlendirme sürecini ilk olarak "betimleme",

“yorumlama” ve “değerlendirme” şeklinde üç basamak olarak belirlemiştir. Daha sonra ise (1998) bu aşamalara “temalaştırma” basamağını da ekleyerek dörde çıkarmıştır.

Eisner, modelindeki aşamaları (modelin boyutlarını), eğitim uzmanının program değerlendirme sürecinde izlemesi gereken adımlar olarak sıralamıştır. Eisner’a göre (1998) bu adımlar:

1. Betimleme: Betimleme aşamasında amaç, ortamın veya sürecin neye benzediğine yönelik olarak okuyucunun gözünde bir resim oluşturmaktır. Betimleme, okul veya sınıftaki olumlu ya da olumsuz durumların anlaşılmasını kolaylaştırmalıdır. Eğitsel eleştiri mutlaka durumun niteliği hakkında bilgi verebilmelidir. Bu bilgiler düzgün ve anlamlı olarak ifade edilmeli, fakat nadiren yeni sözcükler içermelidir. Bilgiler, süslenmiş bir edebi dilden uzak, ana amacı sadece okuyucunun bilmesine yardımcı olacak şekilde düzenlenmelidir. Betimleme aşamasında okuyucunun bilgi kaynaklarından biri “canlandırma” diğeri ise “duygu/his”tir. Durumun nasıl hissedildiği, nasıl görüldüğü kadar önemlidir. Eğitsel eleştirinin betimleme – tasvir etme – boyutu ikisini de mümkün kılmaktadır.

2. Yorumlama: Bu boyut ise, betimleme boyutundan farklı yönleriyle ele alınmıştır. Eğer betimleme “anlatmak” olarak düşünülürse, yorumlama boyutuna “açıklamak” olarak bakılabilir. Eğitsel eleştiri sadece yaşantıları anlatmak değil aynı zamanda bunlardan anlamlar çıkarmak ve açıklamaktır. Betimleme, ne olduğu ile uğraşmak ise yorumlama niçin ve nasıl olduğu üzerine odaklanmayı gerektirmektedir.

3. Değerlendirme: Eğitsel eleştiri olarak adlandırılan nitel değerlendirme çalışmasında, eğitsel sürecin, var olduğu haliyle değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Bu boyutta, öğrencinin çalışmasının veya sınıf etkinliklerinin eğitimsel anlamda yanlış ya da doğru olup olmadığının belirlenmemesi, yapılan çalışmaların ne kadar sağlıklı ya da sağlıklı olduğunu bilmeden düzenlenmesine neden olmaktadır. Dewey’e göre (akt: Eisner, 1998: 99), eğitim süreci içinde kazanılan üç tür eğitsel deneyimden (yaşantıdan) bahsedilebilir. Bunlardan biri “eğitsel olmayan deneyimler”; diğeri, “olumsuz eğitsel deneyimler” ve son olarak “eğitimsel deneyimler”dir Eğitsel olmayan deneyimler, sıradan ve bireyin gelişimine herhangi bir katkısı olmayan deneyimlerdir. Olumsuz eğitsel deneyimler ise en genel anlatımıyla, fobi ya da kaygıya neden olurlar, algıyı sınırlandırır, ön yargıları artırır ya da rasyonelliği azaltır ki gelişimi engelleyen tüm bu özellikler, yanlış eğitsel deneyimlerin karakteri içinde yer alır. Son deneyim türü eğitimsel deneyimdir ki insan zihninin hızlı bir şekilde gelişimini sağlar, merakı besler ve süreçten memnuniyeti sağlar. Üçüncü tür olan bu deneyim, tüm eğitsel yaşantılarda kazandırılması arzu edilen deneyimdir ancak okul süreci bunu garanti etmez. Ancak eğitimsel süreçte elde edilen deneyimlerin ve okulun eğitsel değerlerinin belirlenmesi görevi oldukça karmaşıktır. Dolayısıyla eğitsel eleştirinin bu yöndeki görevi de oldukça örtük, karmaşık ve çevre ile daima iç içedir. Karmaşıklık oluşturan ise kullandığımız değerlendirme ölçütünün öğrenciden öğrenciye değişim gösterebileceğidir. Ancak yine de bu karmaşıklık, araştırmacıyı gördüğü eğitsel değerler hakkında bir yargıya varmaktan alıkoymaz. Bu anlamda değerlerin yargılaması olmaksızın değerlendirme de olmayacaktır.

Bireyselliğin ön plana çıkması, öğrencilerin karşılaştırılmasında problemlere yol açmıştır. Karşılaştırmalar, performans veya araçların dengesi söz konusu olduğunda daha çok kabul edilebilir. Ancak öğrenciden öğrenciye değişen bir hedef farklılaşması ya da farklı ürünler söz konusu ise o zaman karşılaştırma hem anlamını yitirecek hem de daha çok zorlaşacaktır. Elbette muzları, portakalları ve mandalinaları ağırlıklarıyla ölçebiliriz. Ancak ölçülerine göre yapılan bu tanımlama bize onların ayırıcı özellikleri hakkında fikir veremez. İyi bir mandalinaya sahip olup olmadığımıza karar vermek için, sahip olduğumuz mandalinayı ve iyi bir mandalının neye benzediğini bilmemiz gerekir.

Öğrencinin değerlendirilmesi daha karmaşıktır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde standartların kullanılması davranışçı bir anlayıştır ve daha çok endüstriyel bir bakış açısı içerir. Ne çocuk ne de yetişkin birbirine benzer. Onların her birinin kendi fikirleri, güdülleri, ihtiyaçları ve isteklerine yönelik hisleri vardır.

4. Temalaştırma: Eğitsel eleştiri modelinde son boyut temalaştırmadır. Bir eğitsel eleştiri çalışmasında yer alan temaların formüle edilmesinin anlamı, eleştiri yazısında yer alan ve tekrar eden mesajların tanımlanmasıdır. Temalar, durum ya da kişinin ön plana çıkan özellikleridir ki bu nitelikler birer kimliktir. Bir bakıma bir tema, yaygın bir nitelik gibidir. Bu yaygın nitelikler, durumları ya da nesneleri birleştirerek nüfuz eder. Bir resme hâkim olan sadece bir nitelik varken, sınıflarda ya da okullarda bu sayı oldukça fazladır. Bir sınıfa, öğretmene ya da okula yönelik bir nitel çalışma, çok yönlü temalar sağlayabilir. Bu temalar, karşılaşılan durumların süzgeçten geçirilmesiyle ortaya çıkar. Bir bakıma temalar, temel özelliklerin bir özetini sunar. Onlar aynı zamanda diğer durumların anlaşılması için de bir ipucu ya da işaret olurlar.

Her sınıf, okul, öğretmen, öğrenci, kitap veya bina sadece kendine ait bir özellik göstermez aynı zamanda bu özellikler diğer sınıflara, okullara, öğretmenlere, kitapla ve binalara yaygınlaştırılabilir. Özel durumların içinde gömülmüş olan tema, kendi durumundan öteye genişletilebilir. Ancak bu nicel çalışmalarda genellemenin anlamına gelmez. Bir okulun özelliğinin diğer okullarca da paylaşılacağı iddiasını taşımaz fakat okuldaki bu özelliklerin diğerlerinde de aranabileceğini belirtir.

### Sonuç

Öğrencilerin ya da programların değerlendirilmesinde süre gelen alışkanlıklar, genellikle değerlendirmecileri niceliksel süreçlere yönlendirmektedir. Oysa bu durum bağlamın ortadan kalkmasına, sürece yönelik derinlemesine bilgilerin elde edilememesine neden olmaktadır. Nitelikli bir program değerlendirme sürecinin, “Geliştirilen eğitim programı, öğrencileri hangi çalışmaları yapmaya yönlendirmektedir? Öğrenciler gerçekten bu çalışmaları gerektiği gibi yapıyorlar mı? Yaptıkları çalışmalar onların derse yönelik anlayışlarında ne gibi değişmelere yol açmaktadır? Eğitim sürecini nasıl değerlendirmektedirler? Hangi açıdan süreci yararlı bulmaktadırlar? Olumsuzluklar nelerdir? Öğretim elemanlarının program hakkındaki düşünceleri ve hisleri nelerdir?” gibi soruların yanıtlarını ortaya koyması gerekmektedir. Bu bağlamda nitel süreçlerle yürütülen değerlendirme çalışmalarının, bu sorulara daha işe yarar yanıtlar ve çözümler bulabileceği düşünülebilir.

Eisner’in söylemiyle (1998), muzları, portakalları ve mandalinaları ağırlıklarıyla ölçebiliriz. Ancak ölçülerine göre yapılan bu tanımlama bize onların ayırıcı özellikleri hakkında fikir veremez. Benzer şekilde öğrencilerin ve programların değerlendirilmesinde de bir takım standartların kullanılması davranışçı bir anlayıştır ve daha çok endüstriyel bir bakış açısını içerir. Ne çocuk ne de yetişkin birbirine benzer. Onların her birinin kendi fikirleri, güdülleri, ihtiyaçları ve isteklerine yönelik hisleri vardır.

Sınıf içi etkinliklerin değerlendirilip program sürecine yönelik bütüncül bir bakış ortaya koymak gerektiğinde Eğitsel Eleştiri Modeli kullanılabilecek önemli bir yol olarak karşımıza çıkmaktadır. Programın sunulduğu kişiler olan öğrencilerin ve programı uygulayan öğretmenlerin programa yönelik düşüncelerinin ve hislerinin ortaya çıkarılması, programın uygulanış sürecinin gözlenmesi ve bütün bunlardan ortaya bir resim çıkarılması, değerlendirilen eğitim programına yönelik daha sağlıklı bilgiler verecektir.

Akan bir nehri, o an aldığımız bir örneği ile yordayamayız. Çünkü nehir sürekli akmaktadır ve aldığımız kesit bir anlamda o nehrin parçası olmaktan çıkmıştır. Eğitim sürecinde, program değerlendirme çabalarında bu akışı yakalayabilmek, değerlendirmeyi daha işlevsel hale getirmek gerekmektedir. Bu ise, değerlendirmeye süreklilik ve nitelik kazandırmakla olanaklı hale gelebilir. Bir anlamda, program değerlendirme işinde, eğitim süreci ile birlikte akmalıyız. Bunu sağlayabilecek önemli yollardan biri, Eğitsel Eleştiri Modeli olabilir. Okullarda yetiştirilmiş yöneticiler ve öğretmenler, her an eğitim sürecini değerlendirerek, eğitim programının günceli yakalaması ve aynı zamanda günceli oluşturmaları sağlanabilir.

### Kaynaklar

- Abma, T.A. & Schwandt, T.A. (2005). The practice and politics of sponsored evaluations. B. Somekh ve C. Lewin (Eds:), *Research methods in the social sciences* (pp. 105–112) London: Sage Publication.
- Bellon, J.J. & Handler, J.R. (1982). *Curriculum development and evaluation*. Dubuque: Kendal/Hunt Publishing.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Eisner, E.W. (1985). *The Educational Imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E.W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Ohio: Prentice Hall.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kliebard, H.M. (1973). The question in teacher education. D.J. McCarty (Ed.) *New perspectives on teacher education* (pp. 8–24) San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Marsh, C.J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Oliva, P.F. (1988). *Developing the curriculum*. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. Boston: McGraw-Hill.
- Saylor, G., Alexander, W. & Lewis, A. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Turgut, M.F. (1983). Program değerlendirme. *Cumhuriyet döneminde eğitim*, (ss: 215–234), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Worthen, B.R. & Sanders, J.R. (1973). *Educational evaluation: Theory and practice*. Ohio: Charles A. Jones Publishing.

### Extended Abstract

Technological, scientific and social changes require training of more qualified people who can keep up with these changes. At the same time, advances in behavioral sciences change and improve the conceptions in the process of raising human beings. It can be said that these two situations create major causes of continuous improvement of curriculum. After developing the curriculum, it is important to question how much the developed curriculum reached its objectives. In other words, each curriculum after its design and application process must be evaluated to understand how much it meets individual and social needs. General understandings and habits of programs or students' evaluation often directs assessors to quantitative processes. However this situation causes elimination of the context and prevents obtaining the real causes and information about the process.

Qualitative evaluation of curriculum process should answer the following questions "What works do developed training programs lead students to do? Do students really do this work properly? How do these studies change in students' understanding of the lessons? How do students assess their education process? In what way do they find this training process useful? What are the disadvantages? What are faculty members' thoughts and feelings about the program? By this way, qualitative evaluation studies seek to answer these questions and deal with practical solutions for these thoughts. The aim of this study

is to put forward what program evaluation is and to present “Eisner’s Critical Model” which is one the evaluation process having emphasis on quality more than quantity.

It is assumed that the first studies related to people’s evaluation were done in BC 2000s for the elections of Chinese officials. In this sense, evaluation of people is to determine the condition of desired qualifications. In Rice and Tyler’s work, evaluation is intended for whether the qualifications of programs or people have the desired characteristics or not. -Along with different definitions and depending on what is understood from educational program,- in general terms, program evaluation process is perceived as testing students’ achievement by using paper and pencil according to the defined criteria. Evaluation of curriculum process can be considered as not only what students are taught but also what students learned from the educational process. In this case, program evaluation means that observation of school and classroom’s internal processes and evaluation of the program with all the people affected by it and then revealing the results. Such an evaluation approach has been made systematically by Eisner.

Educational Criticism Model was developed by Elliot W. Eisner, as a curriculum evaluation model. The latest version of the model, which is on the basis of art, took a part in Eisner’s book called *The Enlightened Eye* published in 1998. In his model, Eisner defined the aim of the educational evaluation as not only to review the aims which are reached and unreached within the process but also to investigate the effects of the program on teachers, stakeholders, students with qualitative research methods. With this aim, Eisner described the evaluation process as 3 steps: “Descriptive Dimension”, “Interpretative Dimension”, and “Evaluative Dimension”. Then he added the 4th step as “Thematic Dimension”. In his model, Eisner, ranked the dimensions as the steps which education professionals follow during program evaluation process.

As a first step, the aim of the descriptive dimension is to let the reader create a picture related to describing the current state of the program, class and school or the process. Description is a step which helps to facilitate an understanding of the positive or negative situations occurring in classrooms or schools. At this step, the reader is able to both portray the situation and to come to realize how the situation is felt as well. The second step of the educational criticism model is Interpretative dimension. It is different from the discriminative dimension. When the discriminative dimension is defined as “describing”, interpretative dimension can be defined as “explaining.” Interpretation is not only telling about the experiences but also explaining/deriving their meanings. In short, discriminative dimension tells us about what has happened, but interpretation focuses on answering why and how it has happened. Evaluative Dimension is the third step of the model. This dimension is very important for the evaluation of the qualitative study form, called educational criticism as well. In this dimension, it is determined whether students’ work and classroom activities are educationally right or wrong and is revealed how much these studies are good or bad. The last dimension of the educational criticism model is thematic dimension. In this dimension, the messages are taken apart and repeated in educational criticism form. These messages can be perceived as an identity related to the process. As it is in qualitative research, theme is a summary of educational process. At the same time they are the hints or signs of understanding the other events. The number of themes in educational studies may be quite more.

As Eisner said, we can assess bananas, oranges and tangerines with their weights. These assessments cannot give us ideas about their discriminative characteristics. Likewise, using standards while evaluating the students and curriculum is a behaviorist approach and it includes an industrial point of view. Child or adult does not look like each other. Each person has his own senses towards ideas, motivation, needs and desires. Because classroom activities are evaluated and a holistic approach towards the process of the program is taken into consideration Eisner’s Educational Critical Model is an important way. Bringing out the opinions and feelings of the students and the teachers, observing the process of the program and creating a picture from all these perspectives will give better information about the program which is evaluated.

