

Cilt/Volume: 4

Sayı/Issue: 2

Aralık/December 2015



BÜEFAD

# BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Uluslararası Hakemli Dergi

BARTIN UNIVERSITY  
JOURNAL  
OF FACULTY OF  
EDUCATION

International Refereed Journal

ISSN 1308-7177

2015-4

2



# BARTIN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

BARTIN UNIVERSITY JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION

ISSN:1308-7177

ULUSLARARASI HAKEMLİ DERGİ / INTERNATIONAL REFEREED JOURNAL

Cilt/Volume: 4, Sayı/Issue: 2, Aralık/December 2015

## Sahibi

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ (Dekan)

## Editör

Yrd. Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ

## Alan Editörleri

Prof. Dr. Çetin SEMERCİ  
Doç. Dr. Necati HIRÇA  
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ  
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK  
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR  
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Gülsün ŞAHAN  
Yrd. Doç. Dr. Harun ER  
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA  
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Erkam SULAK  
Yrd. Doç. Dr. Süreyya GENÇ  
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA

## Yabancı Dil Sorumlusu

Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN

## Yayıma Hazırlık

Arş. Gör. Arzu ÇEVİK  
Arş. Gör. Ömer KEMİKSİZ

## Sekretarya

Arş. Gör. Hasan Basri KANSIZOĞLU

## Teknik Sorumlular

Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ  
Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI

## İletişim

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
74100 BARTIN – TÜRKİYE  
e-posta: bufad@bartin.edu.tr  
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD), yılda iki kez yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Yazıların sorumluluğu, yazarlarına aittir.

## Owner

On Behalf of Bartın University Faculty of Education  
Prof. Firdevs GUNES (Dean)

## Editor

Asst. Prof. Sedat BALLYEMEZ

## Field Editors

Prof. Cetin SEMERCI  
Assoc. Prof. Necati HIRCA  
Assoc. Prof. Nuriye SEMERCI  
Asst. Prof. Ayse Derya ISIK  
Asst. Prof. Ayla CETIN DINDAR  
Asst. Prof. F. Gizem KARAOGLAN YILMAZ  
Asst. Prof. Gulsun SAHAN  
Asst. Prof. Harun ER  
Asst. Prof. Neslihan USTA  
Asst. Prof. Sinem TARHAN  
Asst. Prof. Suleyman Erkam SULAK  
Asst. Prof. Sureyya GENC  
Asst. Prof. Yilmaz KARA

## Foreign Language Specialist

Asst. Prof. Ozge GUN

## Preparing for Publication

RA. Arzu CEVIK  
RA. Omer KEMIKSIZ

## Secretary

RA. Hasan Basri KANSIZOGLU

## Technical Assistants

Asst. Prof. Ramazan YILMAZ  
RA. Baris CUKURBASIS

## Contact

Bartın University Faculty of Education  
74100 BARTIN – TURKEY  
e-mail: bufad@bartin.edu.tr  
Tel: +90 378 223 54 59

Bartın University Journal of Faculty of Education (BUJFED) is a international refereed journal that is published two times a year. The responsibility lies with the authors of papers.

**Kapak:** Arş. Gör. Barış ÇUKURBAŞI – Öğr. Gör. Hüseyin UYSAL

## Dizin / İndeks

ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, EBSCOHOST, Index Copernicus, Proquest Education Journals Database, Modern Language Association, Citefactor, The Directory of Research Journal Indexing, Open Academic Journal Index, Ulrich's Periodicals Directory

YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Hayati AKYOL	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ	Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ARIKAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Safure BULUT	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Recai DOĞAN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Prof. Dr. Bilgin Ünal İBRET	Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan KAPLAN	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Firdevs KARAHAN	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Aziz KILINÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet SABAN	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. M. Fatih TAŞAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cemal TOSUN	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Selahattin TURAN	Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mimar TÜRKKAHRAMAN	Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Selma YEL	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Erol DURAN	Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga GÜYER	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Emine KOLAÇ	Anadolu Üniversitesi
Doç. Dr. Nuriye SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Kubilay YAZICI	Niğde Üniversitesi

**BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE**

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim BİLGİN	Mustafa Kemal Üniversitesi
Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN	Lefke Avrupa Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan KARADÜZ	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Osman ALAKUŞ	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Ayşe OKVURAN	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Berna CANTÜRK GÜNHAN	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cemal TOSUN	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan ÖZDEMİR	Yunus Emre Enstitüsü
Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Beste ÇEVİK KILIÇ	Balıkesir Üniversitesi
Doç. Dr. Duygu Piji KÜÇÜK	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Erdal TATAR	Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN	Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Fatime BALKAN KIYICI	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Gizem SAYGILI	Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan DEMİRCİOĞLU	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Gülsen ÜNVER	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. H. Elif DAĞLIOĞLU	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Hünkâr KORKMAZ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Altan KURNAZ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa BAŞARAN	Bozok Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa KURT	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan KILDAN	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sevgi KINGİR	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR	Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Şebnem Kandil İNGEÇ	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY	Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Tolga KABACA	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Türkay Nuri TOK	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz ERİŞEN	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Zarife SEÇER	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aslıhan OSMANOĞLU	Trakya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Aynur PALA	Celal Bayar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Derya IŞIK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ayşe ELİÜŞÜK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Bekir Necati ALTIN	Niğde Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Emrullah YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erol BARIN	Hacettepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esen ERSOY	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Esin ERGÜN	Karabük Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cansel KADIOĞLU	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürcan UZAL	Namık Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gürsoy MERİÇ	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. F. Gizem KARAOĞLAN YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hülya KUTU	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin EŞ	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlker CIRIK	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. İlknur GÜVEN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemal Zeki ZORBAZ	Mustafa Kemal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin PARLAK	İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Hülya ÜNAL KARAGÜVEN	Marmara Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BİLGİN	Çukurova Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE	Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Onur CESUR	Maltepe Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan BAY	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Neslihan USTA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nurhan ÖZTÜRK GEREN	Sinop Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özge GÜN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YILMAZ	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ramazan YİRCİ	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE	Balıkesir Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Safiye ASLAN	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Seçil Eda KARTAL	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sefa DÜNDAR	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SOYDAN	Mevlana Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sema SULAK	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serpil ÖZDEMİR	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sevan NART	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sibel SADİ YILMAZ	Kafkas Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinem TARHAN	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Songül GİREN	Aksaray Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Süleyman GÖKSOY	Düzce Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR	Fırat Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yasemin KIYMAZ	Ahi Evran Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz KARA	Bartın Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yılmaz TONBUL	Ege Üniversitesi
Öğr. Gör. Dr. Özge ELİÇİN	Uludağ Üniversitesi
Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK	Ankara Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Firdevs GÜNEŞ</b>		
<b>Başlık ve Zihni Yönlendirme</b> <i>Title and Guiding Mind</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000131232	290-305
<b>Belgin BAL İNCEBACAK</b>		
<b>Müzedede Drama: Heykel ve İmgelem Kavramı</b> <i>Drama at the Museum: The Concept of Sculpture and Imagination</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000222	306-318
<b>Özgür EROĞLU</b>		
<b>Eğitim Fakültesi Mezunu Müzik Öğretmenlerinin Armoni Bilgi ve Becerilerine İlişkin Görüşleri</b> <i>Faculty of Education Graduate Music Teachers' Opinions on their Harmony Knowledge and Skills</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143436	319-330
<b>Yeliz ÇELEN</b>		
<b>İlköğretim Öğretmenlerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının Öğretmen Özellikleri Açısından İncelenmesi</b> <i>Review of Primary School Teachers' Attitude towards Mathematics in the Framework of their Teaching Features</i>	Doi: 10.14686/buefad.01263	331-343
<b>Melike YAVUZ TOPALOĞLU - Fatime BALKAN KIYICI</b>		
<b>Fen Bilimleri Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya</b> <i>Comparison of Science Curriculum: Turkey and Australia</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000266	344-363
<b>Cafer ÇARKIT – Adnan KARADÜZ</b>		
<b>Ortaokul Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Bağlamında Yazma Becerisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri</b> <i>Teachers' Perceptions in Teaching Writing Skills in the Context of Middle School Authorship and Writing Skills Course</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137223	364-381
<b>Oğuz DİLMAÇ – Cihan İNANÇ</b>		
<b>Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri</b> <i>The Self-Sufficiency Levels of Classroom Teachers about Visual Arts Course</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000254	382-400
<b>Ayşe Belgin AKSOY – Hurşide Kübra ÖZKAN</b>		
<b>Çocukların Bilişsel Tempoları İle Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Bazı Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi (Kırklareli İl Merkezi Örnekleme)</b> <i>Examination of Children's Cognitive Tempo and Social Problem-Solving Skills Regarding Some Demographic Characteristics (A Sample Study of Kırklareli City Centre)</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136006	401-417
<b>Feyza GÜN – Hilal BÜYÜKGÖZE</b>		
<b>Araştırma Görevlilerinin Bireysel Gelişim İnişiyatifinde Özyeterliğin Rolü</b> <i>The Role of Self-Efficacy on Personal Growth Initiative among Research Assistants</i>	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139086	418-432

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Ali KIRKSEKİZ - Mehmet UYSAL – Onur İŞBULAN - Özcan Erkan AKGÜN</b> <b>Mübin KIYICI – Mehmet Barış HORZUM</b>	
<b>Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Eleştirel Bir Bakış: Problemler, Beklentiler ve Çözüm Önerileri</b> <i>A Critical View to School Experience and Application of Teaching Courses: Problems, Expectations and Solution Suggestions</i>	433-451
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000250
<b>F. Ceyda ÇINARDAL - Levent ÇINARDAL – Binali ÇATAK</b>	
<b>Mesleki Müzik Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri</b> <i>Critical Thinking Tendency of Students at Higher Education Institutions Providing Professional Music Education</i>	452-465
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000240
<b>Güngör KESKİNKILIÇ YUMUŞAK</b>	
<b>Öğretmen Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Ve Mesleğe Yönelik Tutumları</b> <i>Reflective Thinking Tendencies of Preservice Teachers and their Attitudes towards the Teaching Profession</i>	466-481
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000206
<b>Ensar AYDIN - Süleyman Erkam SULAK</b>	
<b>Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Değer” Kavramına Yönelik Metafor Algıları</b> <i>Metaphor Perception of Prospective Primary School Teachers for “Value” Concept</i>	482-500
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000148420
<b>Abdullah Çağrı BİBER – Ziya ARGÜN</b>	
<b>Matematik Öğretmen Adaylarının Tek ve İki Değişkenli Fonksiyonlarda Limit Konusunda Sahip Oldukları Kavram Bilgileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi</b> <i>The Relations Between Concept Knowledge Related to the Limits Concepts in One and Two Variables Functions of Mathematics Teachers Candidates</i>	501-515
	Doi: 10.14686/buefad.26967
<b>Arzu ÖZYÜREK – Fatih AKÇA</b>	
<b>Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Oyuncak Profillerinin İncelenmesi</b> <i>An Examination of the Toy Profiles of the Children with Mental Deficiency</i>	516-529
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000142122
<b>Aysun DOĞUTAŞ</b>	
<b>Cultural Intelligence Level of Turkish Teacher Candidates in Globalized World</b> <i>Küreselleşen Dünyada Türk Öğretmen Adaylarının Kültürel Zekâ Seviyeleri</i>	530-547
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000131990
<b>Ali SICAK – Mehmet BAŞÖREN</b>	
<b>Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Bartın Örneği)</b> <i>An Investigation of High School Students Academic Motivation in Related to Various Variables (Bartın Samples)</i>	548-560
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000239
<b>Songül GİREN – Emre DURAK</b>	
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyuncak Kavramına İlişkin Metaforik Algıları</b> <i>Early Childhood Education Teachers’ Metaphors about Toy Concept</i>	561-575
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143590
<b>Erdal TATAR</b>	
<b>Bir Kimyasal Problem Çözme Tekniği: Stokiyometrik Haritalama</b> <i>A Chemical Problem Solving Technique: Stoichiometric Mapping</i>	576-585
	Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138529



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

<b>Yavuz ERİŞEN - Fazilet YAVUZ BİRBEN - Hatun SEVGİ YALIN - Pinar OCAK</b>	
<b>Üstün Yetenekli Çocukları Fark Edebilme ve Destekleme Eğitiminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi</b> <i>The Awareness and Support Training for Gifted Children: The Impact on Teachers</i>	586-602
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000137872	
<b>Ahmet AKIN – Mehmet BAŞÖREN</b>	
<b>Algılanan Empatik Öz-Yeterlik ve Sosyal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirliği</b> <i>The Validity and Reliability of Turkish Version of the Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Scale</i>	603-610
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000235	
<b>Ercan ATASOY – Neslihan UZUN – Berna AYGÜN</b>	
<b>Dinamik Matematik Yazılımları ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamında Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi</b> <i>Investigating Pre-service Teachers' Technological Pedagogical Content knowledge in Learning Environment Supported by Dynamic Mathematics Software</i>	611-633
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143622	
<b>A. Oğuzhan KILDAN – Berat AHİ</b>	
<b>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilimsel Çalışmalara Yönelik Okuma Alışkanlıkları</b> <i>Reading Habits of Scientific Studies For Pre-School Teachers</i>	634-650
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000251	
<b>Tuncay CANBULAT - Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ - Fatma ERDOĞAN – Ayşe YEŞİLOĞLU</b>	
<b>Sınıf Öğretmeni Adaylarında Empatik Eğilim Düzeyi ve Geleceğe Dönük Beklenti</b> <i>The Level of Hopelessness and Empathic Tendency of a Group of Class Teacher Candidates</i>	651-665
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145067	
<b>Nail İLHAN - Yakup DOĞAN – Özge ÇİÇEK</b>	
<b>Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının “Özel Öğretim Yöntemleri” Dersindeki Yaşam Temelli Öğretim Uygulamaları</b> <i>Preservice Science Teachers' Context Based Teaching Practices in “Special Teaching Methods” Course</i>	666-681
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000143534	
<b>Rıza SALAR – Ümit TURGUT</b>	
<b>Implementing Differentiated Instruction on Pre-Service Physics Teachers: Agendas</b> <i>Fizik Öğretmen Adaylarına Farklaştırılmış Öğretimin Uygulanması: Ajandalar</i>	682-695
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908	
<b>Fadime KOÇ DAMGACI - Yeliz KAYA - Rafet GÜNAY</b>	
<b>David Fetterman’ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme Değerlendirmesi</b> <i>David Fetterman’s Evaluation Model: Empowerment Evaluation</i>	696-710
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000139306	
<b>Sinem ATIŞ – Mustafa ARSLAN</b>	
<b>Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dilsel Becerilerin Gelişimine Etkisi Bakımından Ders Materyallerinin Önem Derecelerinin Analitik Hiyerarşi Süreci (AHS) İle Belirlenmesi</b> <i>Determining the Importance Level of Teaching Materials by Using Analytic Hierarchical Process (AHP) in Terms of Their Influence Over the Development of Language Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language</i>	711-726
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000136908	
<b>Gökmen ARSLAN</b>	
<b>Psikolojik İstismar Ölçeği (PiÖ) Geliştirme Çalışması: Ergenlerde Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi</b> <i>Development Psychological Maltreatment Questionnaire (PMQ): Investigating Psychometric Properties in Adolescents</i>	727-738
Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000146983	



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Fatma SUSAR KIRMIZI – Ceren SAYGI**

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik Algıları

*Elementary*

*Teacher Candidates' Self-Efficacy Perceptions towards Using the Creative Drama Method*

739-750

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000144840

**Burçin GÖKKURT – Tuğba ÖRNEK - Fatih HAYAT – Yasin SOYLU**

Öğrencilerin Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin Değerlendirilmesi

*Assessing Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills*

751-774

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145637

**Soner DOĞAN – Celal Teyyar UĞURLU - Orhan KAYA**

Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Algı ve Görüşlerine Göre

Değerlendirilmesi

*Evaluation of School Administrators' Ethical Leadership Behaviors According Teachers' Perceptions and*

*Opinions*

775-789

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000145818

**Cemil KIRIM – Necati HIRÇA**

Lise Öğrencilerinin Kişisel Hijyen ve Temizlik Alışkanlıklarının Fen Okur-Yazarlığına Göre

Değerlendirilmesi

*The Evaluation of High School Students' Personal Hygiene Habits Based on Science Literacy*

790-802

Doi: 10.14686/buefad.v4i2.5000138700

## David Fetterman'ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme Değerlendirmesi

Fadime KOÇ DAMGACI, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fdamgaci@gmail.com

Yeliz KAYA, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yelizkizmazer@gmail.com

Rafet GÜNAY, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gunay.rafet@gmail.com

**Öz:** Yetkilendirme değerlendirme modeli, değerlendirmeyi yapan grubu izlemek ve bu grubun kendi performanslarını değerlendirmelerini sağlamak amacıyla tasarlanmış bir yaklaşımdır. Yaklaşım, Fetterman, Kaftarian ve Wandersman tarafından geliştirilmiş, ilk olarak Amerikan Değerlendirme Derneği'nin (AEA) 1993 yılında gerçekleştirdiği toplantıda Fetterman tarafından tanıtılmıştır. Bu değerlendirme türünde odak noktası programların iyileştirilmesidir. Aynı zamanda değerlendiricilerle menfaat sahipleri arasındaki ilişki, geleneksel değerlendirmeye göre daha katılımcı ve işbirlikçidir. Popüler ve programları iyileştirme amacı güden bu model, Türkçe alanyazında çok kısıtlı olarak yer almaktadır ve nasıl uygulandığına ilişkin yazılmış hiçbir çalışma yoktur. Modelin nasıl uygulandığının Türkçe olarak ayrıntılandırılmaması, modelin Türkiye'deki programların değerlendirilmesinde kullanımını kısıtlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı Yetkilendirme Değerlendirmesi'nin ne olduğu ve nasıl uygulandığını ayrıntılı bir şekilde sunmak ve Türkçe alanyazındaki boşluğu doldurmaya çalışmaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İşbirlikçi Değerlendirme, Program Değerlendirme, Yetkilendirme Değerlendirmesi, Öz-değerlendirme.

## David Fetterman's Evaluation Model: Empowerment Evaluation

**Abstract:** Empowerment Evaluation Model (EEM) is an approach that designed to observe the group that evaluate and in order to get make their performance evaluation themselves. First time, EEM was developed by Fetterman, Kaftarian and Wanders, by American Evaluation Association's (AEA) meeting in 1993. Specifically, EEM focuses on programs' evaluation and at the same time EEM contributes the relationship between stakeholders and evaluators are more effective and collaborative than traditional evaluation. Although EEM is well-recognized in literature, however, it is not well-detailed in Turkish literature and, there are no studies on this program model that describe how to applied. In this vein, the purpose of this study is to explore how EEM is implemented? and it also aimed to analyzed comprehensively to fill the gap in the Turkish literature.

**Key Words:** Collaborative Evaluation, Program Evaluation, Empowerment Evaluation, Self-determination.

## 1.GİRİŞ

Program değerlendirme, herhangi bir programı kabul etmek, değiştirmek ya da ortadan kaldırmak amacıyla, çeşitli yöntemlerle toplanan verileri, programın etkililiğini ölçmek amacıyla geliştirilmiş kontrol listeleri gibi ölçütlerle karşılaştırıp çıkan sonuca göre bir karar verme sürecidir (Klenowski, 2010). Ornstein ve Hunkins (2009)'a göre de program değerlendirme, açık ve gizli olarak daha önceden uygulanmış olan program hakkında bir değer yargısına varmamızı sağlar. Bir programın başarılı olması için belirlenen hedeflere ulaşması gerekmektedir. Amaçlanan hedeflerin ne kadarına ulaşıldığının anlaşılabilmesi, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, olumsuz durumlar mevcutsa aksaklıkların hangi öğeden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak için program değerlendirme yapmak, son derece önemli bir süreçtir (Demirel, 2015).

Alanyazına bakıldığında çok sayıda program değerlendirme modelinin olduğu görülmektedir. Lawton (1987) değerlendirmeyi klasik-deneysel modeller ve geleneksel olmayan-niteliksel modeller diye iki kategoride incelese de Stake tarafından yüzeysel kategorilendirme noktasında eleştirilir. Richard (2009) da program değerlendirmeyi; Lawton'a (1987) göre daha geniş kapsamda ele almış; biçimlendirici, aydınlatıcı ve ürün değerlendirmesi olmak üzere üç kategoride incelemiştir. Son yıllarda değerlendirme işinin daha büyük öneme sahip olması neticesinde değerlendirme yaklaşımlarında da artış olmuştur. Stufflebeam (2000) 22 farklı değerlendirme yaklaşımı olduğundan ve bu yaklaşımların sayısının günümüzde 1960'lara göre daha fazla olduğundan bahseder. Stufflebeam (2002); değerlendirme yaklaşımlarını; geçersiz ve eksik bulguları içeren sözde değerlendirmeler, sorular-yöntem odaklı değerlendirmeler, iyileştirme-hesapverilebilirlik amaçlı değerlendirmeler ve sosyal gündem-savunu odaklı değerlendirmeler olmak üzere dört kategori halinde sınıflandırmıştır. Levin'e göre de günümüzde kullanılan yaklaşık 30 farklı program değerlendirme yaklaşımı mevcuttur (2010). Uşun (2012) kitabında değerlendirme yaklaşımlarını; hedef yönelimli, sistemlere dayalı, işbirlikçi, katılımcı yönelimli, rakip yönelimli, niteliksel, uzmanlık yönelimli, müşteri yönelimli, postmodern, geleneksel, pragmatik, hümanist, akademik, çoklu yöntemlere dayalı, tüketici odaklı, maliyet-yarar analizi, deneysel, sürece dayalı, ürüne dayalı, sürece ve ürüne dayalı ve gereksinime dayalı olmak üzere 22 başlıkta incelemiştir. Alkin ve Christie (2013) ise program değerlendirmeyi bir ağaç ile şematize etmiş ve bu ağacı kök üzerinden 3 büyük dala ayırmış, bu dalların adına ise kullanım, metot ve değer isimlerini vermişlerdir (Günay, Damgacı & Kaya, 2015). Değerlendirme Teorisi Ağacının 3 dalına toplamda 18 yaprak çizilmiş ve her bir dala değerlendirme modellerinden birinin adı yazılırken, 3 dalın üzerine de temel ve bilindik 8 modelin ismi yazılmıştır. Alkin ve Christie (2013) çalışmalarında toplamda 26 değerlendirme modelinden bahsetmişlerdir. Bunlardan dokuzu kullanım, dokuzu metotlar ve sekizi de değer grubunda yer almaktadır. Kullanım alanı; değerlendirme sonuçlarının kullanımına, metot alanı; değerlendirme sürecinde kullanılan teknik ve yöntemlere, değer alanı ise değerlendirme konusunun değeri ve değer yargısına vurgu yapar (Alkin & Christie, 2013). Bu modellerden bazıları günümüzde sıklıkla kullanılmasına karşın, bazıları da Türkiye alanyazınında sadece tanımlarıyla yer bulmuştur.

Fetterman'ın değerlendirme modeli Alkin ve Christie'nin (2013) değerlendirme teorisi ağacının kullanım dalında yer alır. Kullanım dalında yer alan diğer teorisyen isimleri; Alkin, Patton, Preskill, King, Cousins, Chelimsky, Wholey ve Stufflebeam şeklindedir. Uşun (2012) ise Fetterman'ın değerlendirme yaklaşımını işbirlikçi değerlendirme yaklaşımları başlığı altında inceler. Bu yaklaşım, Türkiye alanyazınında, uygulaması olmayıp sadece tanımına yer verilen modeller arasındadır. Özellikle ABD'de kullanılan bu model, Türkiye alanyazınında yeterli değeri görmesi ve programlar değerlendirilirken kullanılması için bu çalışmada ayrıntılarıyla tanıtılacaktır. Çalışma için kapsamlı literatür taraması yapılmış, özellikle modelin sahipleri olan

Fetterman, Kaftarian ve Wandersman'ın tüm kitap ve makalelerinden faydalanılmış ve modelin ne/nasıl olduğu açıklanmaya çalışılmıştır.

## 2. LİTERATÜR TARAMASI

Fetterman değerlendirme modeline; "Empowerment Evaluation - Yetkilendirme Değerlendirmesi" adını vermiştir. Yetkilendirme değerlendirme, özdenetim ve ilerlemeyi sağlamak için değerlendirme kavramı, teknik ve bulgularını, programda iyileştirme yapmak adına kullanılmaktadır (Fetterman, 1994). Yetkilendirme değerlendirme bir organizasyonda değerlendirme kültürünün oluşturulmasına yardımcı olmayı, programa katılanların hür iradelerini kullanarak kişisel değerlendirmeler yapmalarını ve iletişim süreçlerini ön plana çıkararak uygulama alanına sahip olmalarını sağlamaktadır (Fetterman & Wandersman, 2005). Yetkilendirme değerlendirme, paydaşların öz-değerlendirme, planlama ve uygulama aşamalarının değerlendirilmesi için araçlar sağlayarak ve programın yönetim ve planlamasını, değerlendirmenin bir parçası sayarak bir programın başarı olasılığını artırmayı amaçlar (Wandersman ve diğ., 2005). Bu model program ve kurumun gelişimi ile program katılımcılarının hür iradelerini güçlendirmek ve onları değerlendirmeye teşvik etmek için, değerlendirme teknik ve kavramlarının kullanımını esas almaktadır (Fetterman, 1994). Bu değerlendirme modelinin temel kavramları; yetiştirme, kolaylaştırma, savunma, aydınlatma, özgür bırakma, eleştiren kişi, düşünce ve eylem döngüleri, öğrenen toplum, yansıtıcı uygulayan ve kültürel kanıtlardır (Uşun, 2012). Bu kavramlar arasında yer alan, programın iyileştirilmesi ve katılımcıların korkusuz bir şekilde mevcut durumu kritik etmelerini ifade eden "eleştiren kişi" kavramı, yetkilendirme değerlendirmesinin kilit amaçlarından birini vurgulamaktadır. Eleştiren kişiye bir örnek vermek gerekirse, yapıcı eleştirilerde bulunan, eleştirmek için eleştirmeyen, gördüğü eksikliklerin tamamlanması için önerilerde bulunan kişiye, yetkilendirme değerlendirme sürecinde, eleştiren kişi denilmektedir (Fetterman & Wandersman, 2005).

Sechrest (1997) yetkilendirme değerlendirmesini ideolojik bir hareket olarak nitelendirmektedir. Smith (2007) ise yetkilendirme değerlendirmesinin teori ve yöntem olmasından ziyade, öncelikli olarak ideoloji olduğunu ileri sürmüştür. Yetkilendirme değerlendirme, işbirlikli değerlendirme yaklaşımlarından biri olarak anılmaktadır (Uşun, 2012).

Yetkilendirme değerlendirmesinde, değerlendirme sürecine paydaşların tamamı (program kullanıcıları ve müşteriler de dâhil) katılım göstermektedir. Bu değerlendirme türünde genellikle bir uzman değerlendirmeci bulunmakla birlikte bu kişinin görevi, program değerlendirme sürecine rehberlik etmek ve bu süreci kolaylaştırmaktır (Wandersman & Snell-Johns, 2005). Ayrıca uzman değerlendirmeci, paydaşlarla iletişim kurma ve veri toplama işlerini de üstlenmektedir. Bu değerlendirme türünde amaç, katılımcıların kendi perspektiflerinden, devam etmekte olan programın durumunu doğru belgelerle ortaya koyarak programın geliştirilmesine katkıda bulunmaktır (Fetterman & Wandersman, 2010).

Yetkilendirme değerlendirme dışarıdan birisi tarafından değil, grup içindeki kişiler tarafından gerçekleştirilir. Programlar durgun değil dinamiktir. Bu sebeple de akıcı, duyarlı ve sürekli değerlendirme gerektirir. Buna bağlı olarak değerlendiricinin bir uzman olmasına gerek yoktur. Yönlendirme yapmasını iyi bilen bir koç olması yeterlidir (Alkin & Christie, 2013).

Yetkilendirme değerlendirme değerlendirici, değerlendirme sürecinde, personel, katılımcı ve komite üyelerini de inceler. Fakat değerlendirici bu kişilerin sorumluluğunu kendi üzerine almaz. Değerlendirme sürecinde paydaşların tamamının belirli sorumlulukları vardır (Fetterman & Wandersman, 2010). Fetterman ve Wandersman'a (2010) göre değerlendirmeci bu süreçte ne çok üstündür ne de çok pasiftir. Program personeli, katılımcılar ve değerlendirmeci eşit statüdedirler. Değerlendirmeci tartışmalarda baskın olmadan, fikirlerini uygun bir şekilde ifade eder. Değerlendiricilerin öncelikli rolleri; kolaylaştırıcı, antrenör ve yeri geldiğinde acı söyleyebilen bir dost olmaktır. Değerlendirici bu süreçte kolaylaştırıcı, program

üyelerine yardım eden ve duyarlı bir kişi olmalıdır. Değerlendirici aynı zamanda, analitik ve eleştirel düşünebilmeli, belirli hedeflerin başarıya ulaşabilmesi için grubun ne yaptığını değerlendirebilmeli, bunun için de net sorular sorabilmelidir. Değerlendiricinin sadece eleştirel ve analitik olması yeterli değildir. Takım çalışmasına yatkın bir değerlendirmeci sinerjiyi de artıracaktır (Özler & Koparan, 2006).

Geleneksel değerlendirmede olduğu gibi, yetkilendirme değerlendirmesinin bulguları da verilere dayanır. Bu bulgularda, programın güçlü yönleri hakkında bilgi verilmekle birlikte, programın performansı hakkında sert eleştiriler de yer almaktadır. Ancak geleneksel değerlendirme ile yetkilendirme değerlendirmesi arasında, yetkilendirme değerlendirmesinde paydaşların kendi amaç, süreç, çıktı ve etkilerini oluşturmaları ve daha sonra bu amaç, süreç, çıktı ve etkiler açısından kendilerini değerlendirmeleri noktasında büyük farklar söz konusudur (Posavac & Carey, 2003).

Fetterman ve Wandersman'a (2010) göre yetkilendirme değerlendirmesinin geleneksel değerlendirmelerden farklılıkları şu şekilde sıralanabilir:

1. Değerlendirme; program yönetici, personel ve müşterilerinin takım halinde kendilerini değerlendirme sürecine dâhil ettikleri özdeşünümsel bir süreçtir.
2. Yetkilendirme değerlendirmesi, programın tasarım aşamasında başlar.
3. Yetkilendirme değerlendirmesi, programı geliştirme ve iyileştirme için programın tasarımından değerlendirme aşamasına kadar, sürekli veri sağlar.
4. Profesyonel değerlendiricinin rolü öğretici ve kolaylaştırıcı bir köprüdür.
5. Programın iyileştirilmesi sürecinin bir parçası olarak, programın değerini de değerlendirir.
6. Hedef ve çıktıları, program uygulamasının en üst gelişimsel seviyesine doğru yönlendirir.
7. Basit veri toplama yöntemlerini kullanarak kaliteli bir ilerlemenin devam ettirilmesini destekler.
8. Başarısızlığın olmadığını ve ders konularının hepsinin öğrenilebileceğini ileri sürer.
9. Ders konularını öğrenmeye dayalı aktivizm (etkincilik) ve aktif desteği savunur.

Yetkilendirme değerlendirmesi öncelikle ilke, kuram, fikir ve değerlerle ilgilidir. Bu argümanlar, yetkilendirme değerlendirmesinin ruhunu ve kalbini, yetkilendirme değerlendirmesinin ilkeleri olarak yansıtır. Bu ilkeler aşağıdaki gibidir (Alkin & Christie, 2004):

1. İyileştirme: Yetkilendirme değerlendirmesi, insanların performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanmıştır. Ayrıca bu modelde insanlar, kendi başarılarını yeniden ve dikkatli bir şekilde değerlendirme imkânı bulurlar.
2. Toplumsal Aidiyet: Yetkilendirme değerlendirmesi, toplumun ilerlemesi yolunda adımlar atar ve bu duruma değer verir. İnsanların aidiyet duygusuyla hareket etmelerini sağlar.
3. Kaynaştırma: Yetkilendirme değerlendirmesi bağlılığı, katılımı ve çeşitliliği desteklerken aynı zamanda her seviyeden insanın birlikte hareket etmesine yardımcı olur.
4. Demokratik katılım: Katılım ve karar verme, açık ve adil olmalıdır.
5. Sosyal adalet: Değerlendirme, toplumdaki eşitsizlikleri gidermek için kullanılmalıdır.
6. Toplum bilgisi (Kültür): Yetkilendirme değerlendirmesi toplum bilgisine (kültüre) saygılıdır ve ona değer verir.
7. Kanıt dayalı stratejiler: Yetkilendirme değerlendirmesi toplum bilgisi (kültür) ile birlikte bilim adamlarının birikimini kullanır.

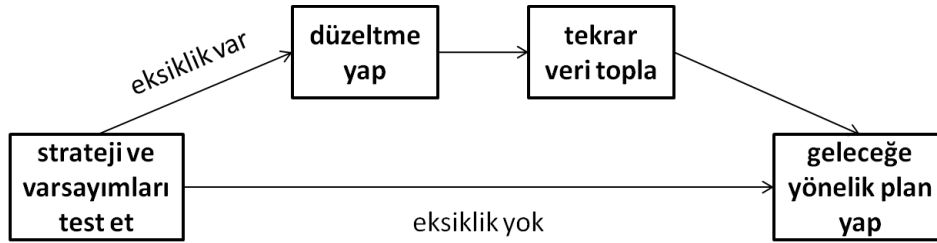
8. **Kapasite geliştirme:** Yetkilendirme değerlendirmesi, bir değerlendirme işini yapabilmek için, program planlama ve uygulaması ile paydaşların yeteneğini geliştirme amacıyla tasarlanmıştır.

9. **Örgütsel öğrenme:** Yetkilendirme değerlendirmesi, kurumların kendi deneyimlerinden bir şeyler öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılır (Başarının üzerine yenilerini ekleme, hatalarından ders çıkarma ve onları düzeltme).

10. **Hesapverebilirlik:** Yetkilendirme değerlendirmesi sonuçlara (çıktılara) ve hesap vermeye odaklıdır. Yetkilendirme değerlendirmesi mevcut politikalar, standartlar ve hesap verilebilir ölçümler bağlamında faaliyet gösterir. Programın başında ortaya konan hedeflere ulaşıldı mı sorusu, bu ilke için sorulması gereken önemli bir sorudur.

Yukarıdaki on ilke, değerlendirmenin her aşamasına rehberlik etmektedir.

Yetkilendirme değerlendirmesi grup ve toplumların geleceğe yönelik planlarıyla ilgili strateji ve varsayımların her birini, konuyla ilgili veri toplayıp analiz yaparak test etmektedir. Toplanan verilerde eksik olan varsayım ya da çalışmayan stratejiler mevcutsa düzeltmeler yapılır. Bu süreç döngüselidir. Ardından güncel durum ile önceki durumu karşılaştırmak için tekrar veriler toplanır. Daha sonra grup şu anki durumunun nasıl olduğu güncel bilgisi ile geleceğe yönelik tekrar bir plan yapar. Özünde değerlendirme, içselleştirilmiş ve kurumsallaştırılmış değerlendirmenin bir aracı ve programın yönetimi ve normal planlamanın bir parçası olur (Fetterman, Kaftarian & Wandersman, 1996). Bu süreç aşağıdaki algoritmada olduğu gibi özetlenebilir.



Şekil1. Değerlendirme döngüsü

Bu döngü kullanılarak yetkilendirme değerlendirmesini kullanmanın kurumlara;

1. Kalitenin sürekli iyileştirilmesini ve değerlendirmede kapasite artırımını sağlama,
2. Değerlendirmeye kaynak oluşturmak için gerekli olan hesapverilebilirlik anlayışını artırma,
3. Hesapverebilirlik ve değerlendirme gerekliliklerini teker teker ve net olarak gerçekleştirme,
4. Geleceğe yönelik yürütülen tahminlere zemin oluşturma,
5. Profesyonel değerlendiricinin yetkilendirme değerlendirmesi teknikleri konusunda eğitim ve teknik bilgiler sağlama,
6. Dürüst bir öz-değerlendirme için güvenilir veriler toplamaya fırsat verme, gibi avantajları söz konusudur (Fetterman & Wandersman, 2005).

### YETKİLENDİRME DEĞERLENDİRMESİNİN ÜÇ ADIMI

Fetterman'a (2002) göre yetkilendirme değerlendirmesi iki basamakta gerçekleşmektedir. Birinci basamakta üç adım mevcuttur. Birinci adımda programın misyon ve vizyonu ortaya konur. İkinci adımda durum değerlendirmesi yapılır, en önemli program

etkinlikleri belirlenir ve önceliklerine göre sıralanır. Üçüncü olarak da programın çalışanları ve katılımcıları, gerçekleştirilen her faaliyet için oluşturulan maddelere 1 (düşük) ile 10 (yüksek) arasında puan verirler ve sonuçları tartışır. Üçüncü adımda bilimsel çalışmaların kabul edildiği, stratejilerin belirlendiği, geleceğe yönelik hedeflerin oluşturulduğu bir grafik yer almaktadır. Bu sebeple üçüncü adımın geleceğe yönelik ayrıntılı bir plan hükmünde olduğu söylenebilir. İkinci basamak ise on adımda gerçekleşen “Sonuçlara İlerleme” adlı basamaktır. Bu basamakta on soru sorulur ve bunların cevapları ile programın etkililiği ve geliştirilmesi için neler yapılabileceği ortaya konulur. Bu bölümde her iki basamak da ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

Yetkilendirme değerlendirmesinin nasıl yapılacağını örneklerle ayrıntılı bir şekilde anlatan Fetterman (2002), “Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning – Yetkilendirme Değerlendirmesi: Uygulama Topluluğunu ve Öğrenme Kültürünü Oluşturmak” adlı çalışmasında birinci basamağın üç adımını anlatmış ve uygulama örneklerini aşağıdaki gibi sunmuştur:

### 1. Misyon (Mission)

Yetkilendirme değerlendirmesinin ilk adımında, programın personel ve katılımcıları, görevlerinin tanımlanması için program değerlendirme organizasyonuna davet edilir. Mümkün olduğunca çok personel ve katılımcı ile gerçekleştirilen kısa süreli bir toplantıdan sonra görevler tanımlanır. Bu toplantıda proje ya da programın anahtar kelimeleri belirlenir. Katılımcıların kendi vizyonlarını dile getirmeleri için onlar fırsat verilmesinin yanı sıra program ya da proje için yeni fikirler paylaşılır. Katılımcılar yıllardır bir arada çalışmış olsalar bile, bu tür toplantılar sayesinde onların farklı bakış açıları öğrenilmiş olur. Değerlendirici de bu sırada Tablo 1'deki gibi bir tabloya, farklı fikirleri kaydeder. Daha sonra bir iki paragraf iç içe geçen ifade yazması için gönüllü katılımcı istenir. En sonunda da mevcut belge gözden geçirilmek üzere grupta paylaşılır ve bu süreçte düzeltmeler yapılır. Bu belge üzerinde yüzde yüz fikir birliği içerisinde olunması gerekmez. Önemli olan belgede yer alan işler için çalışmaya istekli olmaktır (Fetterman, 2002).

**Tablo 1. Misyon Durumu (Programın işleyişine dair anahtarlar) Listesi Örneği**

Toplum ile işbirliği içinde olmak, (profesyonel, mesleki, ekonomik)
Yarının eğitim liderlerini yetiştirmek,
Eğitimi geliştirmek için araştırmalar yürütmek, (ulusal ve uluslararası)
Teorik temel sağlamak,
Bilgiyi oluşturmak,
Eğlenceli ve farklı öğrenme ortamı oluşturmak,
Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslar arası politikayı etkilemek,
Eğitim reformunda önemli bir rol oynamak,
Profesyonel olarak eğitim alanını geliştirmek,
İş istihdamını kolaylaştırmak,
İşbirliğine teşvik etmek,
Teori ve uygulama arasında bağlantı kurmak,
Eğitim ile ilgili dil ve jargonu öğretmek,
Kaynaklara nerede ve nasıl erişim sağlanacağını belirtmek,
Gelişen teknoloji kullanımı öğretmek.

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, s.91.

### 2. Durum Değerlendirmesi (Taking Stock)

Yetkilendirme değerlendirmesinin ikinci adımında durum değerlendirmesi yapılır. Bu adım iki bölümden oluşmaktadır ve birinci adım gibi kısa sürede gerçekleştirilebilir. İlk adımda önemli olan program işleyişi için anahtar etkinliklerin listesini hazırlayabilmektir. Yetkilendirme



değerlendirmesini kolaylaştırması açısından değerlendirici, personel ve katılımcılara, programla ilişkili en önemli faaliyet ve özelliklerin ne olduğunu bir kez daha sorar. 10 ile 20 arası etkinlik bu liste için yeterlidir. Bu liste toparlandıktan sonra ilk önce değerlendirilecek etkinlikler belirlenir.

Öncelikli faaliyetlere ilişkin zamanı en aza indirmek için verilen ifadelerle nokta koyarak değerlendirme yapılabilecek bir araç kullanılır. Değerlendirici her katılımcıya beş adet nokta şeklinde etiket verir ve katılımcıdan, listede yer alan etkinliklerden hangisine/hangilerine odaklanılmasını istiyorsa, ona/onlara bu etiketleri yapıştırmasını ister. Katılımcı her etiketi farklı bir etkinliğe yapıştırabileceği gibi bütün etiketleri tek bir etkinliğe de yapıştırabilir. Daha sonra noktalar sayılarak zirvedeki 10 etkinlik belirlenir. Etkinlik listesinde en çok nokta konulan 10 etkinlik, değerlendirmeye ilk başlanacak olan etkinliklerdir (Tablo2).

**Tablo 2. Durum Değerlendirmesinin Öncelik Sırasını Gösteren Liste Örneği**

Kurs	••••••••••••••••	13
Öğretim	••••••••••••••••	13
Yeni öğrenci alımı	••••••••••••••	11
Staj/stajyerlik	••••••••••	8
Mali yardım	••••••••••	8
Danışmanlık	••••••••••	7
Projeler (uygulamalı araştırma)	••••••••••	7
Eğitim programı	••••••••••	6
Tanımlı program yapısı	••••••••••	6
Araştırma	•••••	4
Saygın öğretim	•••••	4
Kayıt (eğitim)	••	2
İşe alım	••	2
Takım faaliyetleri (sosyal)	••	2
İletişim	••	2
Bütçe	•	1
Oryantasyon (öğrenci)		
Kaynak oluşturma		
Disiplinlerarası işbirliği		

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, p.92.

İkinci aşama etkinliklerin beğenisini (reyting) içerir. Programın personel ve katılımcılarından her etkinliğin ne kadar iyi olduğunu 1 (en düşük) ile 10 (en yüksek) arasındaki rakamlarla değerlendirmeleri istenir. Personel ve katılımcıların bu aşamadaki ifadeleri minimal (kısa ve öz) düzeydedir. Çünkü personel ve katılımcılar yorum ve tanımdan ziyade rakamları kullanmaktadır. Detaylı tanım ve açıklamalar diyalog sürecinin önemli birer parçasını oluşturduğu için ek açıklama gerekebilir. Bu sürecin ardından her bir personel ve katılımcı kendi puanlamasını ortak olan posterin üzerine yazar. Böylelikle herkes etkinliklere verdikleri beğeni oranları ile diğerlerinin verdikleri oranları karşılaştırma imkânı bulur. Bunun yanı sıra bu uygulamada süreçle ilgili gizli bir durum olmadığı kanıtlanmış olur. Aynı zamanda çoğu tasarımın aksine bu uygulamada personel ve katılımcılar yorumlarını sunarak birbirlerini etkilerler. Bu da yetkilendirme değerlendirmesinde açık olma ve doğruyu söyleme yoluyla sosyalleşmeyi sağlar. Yetkilendirme değerlendirmesinde durum değerlendirme süreci aşağıdaki üç nedenden ötürü açık bir ortamda gerçekleştirilir.

1. Bilgi alışverişi demokratik bir akış oluşturur.

2. Açık bir forumda gerçekleştirildiği için yöneticilerin çalışanlarına karşı olumsuz davranışlar sergilemesi çok zordur.

3. Personel ve katılımcıların aynı ortamda bu çalışmayı yürütmesi gerektiği için açıklamaların daha diplomatik olma olasılığı artar.

Personel ve katılımcıların, programın genel puanının yüksek olması için, programın sahip olduğunu bildikleri özelliklere yüksek puan vermeleri muhtemel bir durumdur. Personel ve katılımcılar puanlama yaptıktan sonra puanlar toplanır, kişilere ve etkinliklere göre ortalaması alınır. Bu ortalama da personel ve katılımcılara gelecekte kendi değerlendirmelerine göre bir takım düzenlemeler yapmaları için bazı bilgiler sağlar. Beğenisi en yüksek olan etkinlik, puan ortalaması en yüksek olan etkinliktir. Her etkinliğin bir toplam ve ortalama değeri vardır (Tablo 3).

Tüm bu çalışmalar yetkilendirme değerlendirme sürecinin en önemli parçası olan diyalogu sağlar. Ayrıca değerlendiricinin programın beğenisi hakkındaki muhakemesini kolaylaştırır. Anket yöntemi de bir noktaya kadar aynı görevi üstlenebilir. Çünkü anket yönteminde de değerlendirici ölçek sayesinde, insanların değer, tutum ve inançlarını öğrenebildiği gibi süreç hakkında özet bilgilere de ulaşabilir (Karasar, 2014). Fakat değerlendirici program personel ve katılımcıları ile birlikte gerçekleştirdiği değerlendirme sürecinde, herhangi bir etkinliğe, bir katılımcının neden 6 puan verirken diğerinin 3 puan verdiğini irdeler. Anket yönteminde değerlendirici bu soruları kendine sorar ama cevaplar hiçbir zaman yüzde yüz doğru olamaz. Buna zıt olarak değerlendirmeci, katılımcılar ve personellerin aynı ortamda bulunarak oluşturdukları etkinlik tablosuna bakarak aynı soruyu sorduğunda, sorusuna muhatap bulabilir. Bu cevaplar da yetkilendirme değerlendirme sürecinin gereği olan kanıtlarından sayılır ve ileriki aşamalara kaynak oluşturur.

Tablo3. Durum Değerlendirme Matrisi Örneği<sup>α</sup>

Etkinlikler	PM	AM	TS	OV	AH	KO	NB	PJ	JD	JG	DF	HK	KR	JC	JW	LR	EF	HL	MW	Toplam	Ortalama
Kurs	5	8	6	7	6	6	6	8	7	6	7	6	6	7	7	6	6	6	6	122	6
Öğretim	5	8	6	7	5	7	6	3	5	7	7	6	6	8	8	6	7	7	4	118	6
Yeni öğrenci alımı	4	7	4	4	4	5	2	1	2	4	3	4	1	5	1	3	3	3	1	61	3
Mali yardım	1	7	1	2	0	3	1	1	3	1	2	1	0	2	1	5	3	3	1	38	2
Staj/stajyerlik	7	4	7	8	7	8	7	7	4	5	7	6	7	6	7	4	7	7	9	124	7
Danışmanlık	5	9	7	8	6	5	7	9	6	6	8	7	7	7	9	8	7	7	5	133	7
Projeler	8	8	6	6	4	6	6	8	5	7	8	5	5	5	8	7	4	4	0	110	6
Eğitim programı	7	8	5	8	5	8	5	8	7	6	7	8	5	7	7	6	6	6	5	124	7
Tanımlı program	8	9	7	8	6	5	5	8	6	5	5	8	4	7	9	5	5	5	3	118	6
İşe alım	5	7	5	5	5	6	2	1	3	5	6	7	5	3	1	5	6	6	1	84	4
Toplam	55	75	54	63	48	59	47	54	48	52	60	58	46	47	58	55	54	54	35		54
Ortalama	6	8	5	6	5	6	5	5	5	5	6	6	5	6	6	6	5	5	4	103	5

<sup>α</sup> Bu tablo yetkilendirme değerlendirme sürecinin bu aşamasını kolaylaştırmak için kullanılan matris bir posterdir. Etkinlikler sol sütunda listelenir. Katılımcıların isimlerinin baş harfleri matrisin üzerinde bulunmaktadır. Bireysel derecelendirmeler katılımcının isimlerinin baş harflerinin aşağısındaki sütunda her bir faaliyet için listelenmiştir. Ortalamalar tablonun alt ve sağ tarafına kaydedilmiştir. Bu çalışma programın durumu hakkında bir diyalog içine girmek için kullanışlı bir mekanizma sağlamaktadır.

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, s.95.

### 3. Geleceğe Yönelik Plan (Planning for the Future)

Program performansının beğenileri (reytingleri) belirlendikten ve bu beğenileri destekleyen belgeler sağlandıktan sonra katılımcı ve personele, değerlendirmeci “İlerlemek istediğin nokta neresidir?” sorusunu yöneltir. Durum değerlendirme listesindeki etkinlikler, geleceğe yönelik planları şekillendirir (Tablo 4).

**Tablo 4. Durum Değerlendirmesi Örneği<sup>a</sup>**

Staj	7
Danışmanlık	7
Eğitim Programı	7
Kurs	6
Öğretim	6
Projeler	6
Tanımlı Program	6
İşe Alım	4
Öğrenci Alımı	3
Mali Yardım	2

<sup>a</sup> Bu tablo durum değerlendirme çalışmasını özetleyen bir posterdir. Genellikle gelecekteki çalışmalar için plan aşamasında kullanılır. Bütün etkinlikler reytingleri yüksek olandan düşük olana doğru sıralanır.

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, s.97.

Program personel ve katılımcılarından kendi durum değerlendirme çalışmalarının sonuçlarına göre hedeflerinin listesi istenir. Bu kişiler her bir etkinlik ile ilgili hedefler belirlemişlerdir. Daha sonra değerlendirmeci her bir hedefe ulaşmak için stratejilerinin ne olduğunu grup üyelerine sorar. Buna ek olarak grup üyelerinden, her bir hedefe doğru ilerlemelerini kolaylıkla takip edebilmek için, hedeflere dair belgeler oluşturmaları istenir. Grup üyeleri bu bilgilerin tamamını tedarik etmek zorundadır (Tablo5).

**Tablo5. Geleceğe Yönelik Planlama, Durum Değerlendirmesi Üzerine Odaklanma<sup>a</sup>**

Hedefler
Mali yardım paketini geliştirme
Stratejiler
Desteklenen öğrencilere bağış verenlerle iletişim
Daha iyi bir paket oluşturmak için kayıt memuru ile iletişim
Belgeler
Bağışçı listesi
Bağışçılarla yapılan görüşmeler
Bağışçılardan alınan fonlar

<sup>a</sup> Bu tablo personel eğitimi üzerine odaklanan geleceğe dair bir planlama listesidir. Sürecin bu aşamasını düzenlemek için hedefler, stratejiler ve belgeler olmak üzere üç kategori söz konusudur. Değerlendirmeci uygun kategorilerin altında katılımcıların fikirlerini yazmaktadır.

“Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning” den uyarlanmıştır. D. Fetterman, 2002, American Journal of Community Psychology, p.97.

Seçilen hedefler, denetçiler ve müşteriler ile her iki açıdan uygunluk sağlanabilmesi için bağlantı kurabilmelidir. Aynı zamanda hedefler başlangıç koşulları, motivasyon, kaynak ve program dinamikleri gibi faktörleri dikkate almalı ve gerçekçi olmalıdır. Bunun yanı sıra hedeflerin, kurumların kalkınma planları gibi harici standartları da göz önüne alması gerekir. Geleneksel yöntemlerde, değerlendirilen programların bir sorunu da uzun vadeli ya da çok yüksek hedeflerinin olmasıdır. Bu programlarda bireylerin günlük etkinlikleri ile bahsi geçen uzun vadeli hedefleri arasında bir bağlantı yoktur. Yetkilendirme değerlendirmesinde program katılımcıları orta seviyeli hedefler seçmeleri konusunda cesaretlendirilir ki bu hedefler de katılımcıların günlük etkinlikleri ile doğrudan bağlantılıdır. Bu yüzden hedefler oluşturulurken beyin fırtınası yaklaşımı kullanılır. Aynı zamanda işlerin ağır ve düzensiz bir şekilde yürütülmemesi için iyi hazırlanmış bir iş takvimine ihtiyaç vardır. Bu takvim de grup tarafından özenle oluşturulmalıdır. Buna ek olarak program katılımcıları program hedeflerine ulaşmak için strateji geliştirmekten sorumludur. Bu stratejiler geliştirilirken de beyin fırtınası, eleştirel düşünme ve fikir birliğine dayalı tartışma yöntemleri kullanılır. Müşteriler ve sponsorlara danışarak uygun stratejilerin belirlenmesi, yetkilendirme sürecinin önemli bir parçasıdır.

Hedeflere doğru ilerlemenin izlenebilmesi için gereken delil ya da belgelerin formatının ne şekilde olacağı program personel ve katılımcılarına sorulur. Kullanışlı ve kalıcı olmayan bilgileri toplamak için kullanılan formlardan kaçınılmalıdır. Çünkü hem gereksiz yere zaman harcanır hem de yetkilendirme değerlendirmesinin titiz çalışma ilkesi bertaraf edilmiş olur. Gruptan toplanan belgeler güvenilir ve titiz çalışma ürünü olmalıdır. Fetterman’a (2002) göre ilk basamağın 3 adımı yukarıdaki sırayla gerçekleştirilmelidir.

706

Fetterman (2002) yetkilendirme değerlendirmesinin ikinci basamağının on adımda gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu basamağa “Sonuçlara İlerleme” (Getting to Outcomes) (GTO) denilmektedir. Katılımcılara araç, yöntem ve literatürle ilgili on soru sorularak yardımcı olunur. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. İhtiyaçlar ve kaynaklar nelerdir? (Kaynak değerlendirme, ihtiyaç değerlendirmesi)
2. Hedefler, hedef kitle ve istenen sonuçlar nelerdir? (Hedef koyma)
3. Bu alana bilim çerçevesinde müdahale etme ve en iyi uygulamalar nasıl olmalıdır?
4. Mevcut programlara uygun müdahale nasıl olmalıdır? (İş birliği, kültürel yeterlilik)
5. Kaliteli bir program uygulaması için ihtiyacın olan kapasitenin sınırı nedir? (Kapasite geliştirme)
6. Program iyileştirmesi için gerçekleştirilecek olan müdahaleler ne işe yarayacak? (Planlama)
7. Uygulamanın kalitesi nasıl değerlendirilecek? (Süreç değerlendirme)
8. Yapılan müdahale işe yaradı mı? (Sonuç ve etki değerlendirme)
9. Kalite geliştirme stratejileri nasıl kullanılacak? (Toplam kalite yönetimi, sürekli kalite iyileştirmesi)

10. Gerçekleştirilen müdahale başarılı olursa, müdahale nasıl devam ettirilecek? (Sürdürülebilirlik ve kurumsallaşma)

Aslında GTO başlangıçta reşit olmayan gençlerde madde kullanımının önlenmesi ve gençlerin gelişimini olumlu yönde etkilemek için geliştirilmiştir. Bu adımı gerçekleştirmek için fotoğraf, online anket, sanal konferans ve kişilerin öz-değerlendirme verilerinden faydalanılabilir. Yetkilendirme değerlendirmesinin ikinci basamağı olan “Sonuçlara İlerleme”de belirtilen on soru cevaplandırdıktan sonra, program değerlendirilmesinin amacına ulaşılmış, program değerlendirme gerçekleştirilmiş ve programın iyileştirilmesi için gereken yapılmış olur.

### 3.SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak yetkilendirme değerlendirmesi özgürlükçü bir araştırma akımının parçasıdır. Değerlendirmeye en büyük katkısı öz-denetim ve program kapasitesinin geliştirilmesidir. Yetkilendirme değerlendirmesi aslında geleneksel değerlendirme için bir tehdit değildir. Aksine bu değerlendirme yaklaşımı geleneksel değerlendirme yaklaşımını yeniden canlandırmak için fırsat olabilir (Fetterman, 1995). Fakat yetkilendirme değerlendirmesinin geleneksel değerlendirmeden daha paylaşımcı ve daha katılımcı olduğu inkâr edilemez bir gerçektir.

Bu çalışmada Türkçe alanyazında sadece adı ve kısa tanımı geçen Yetkilendirme Değerlendirmesinin genel olarak çerçevesi çizilmeye, programların yetkilendirme değerlendirme metodu ile nasıl değerlendirilebileceği anlatılmaya ve alanyazındaki boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Ancak yetkilendirme değerlendirmesinin tam olarak anlaşılabilmesi için programların bu modele uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve uygulama sonuçlarının tüm adımlarıyla birlikte rapor halinde paylaşılması gerekmektedir. Ayrıca bu değerlendirme türüne dair unutulmaması gereken en önemli nokta, yetkilendirme değerlendirme sonuçlarının muhakkak kullanılması gerektiğidir. Aksi takdirde gerçekleştirilen değerlendirme boşuna yapılmış ve zaman kaybedilmiş olur. Bu nedenle gerçekleştirilen değerlendirmeler sonucunda sunulan raporların dikkate alınması ve kullanılması gerekmektedir.

Yetkilendirme değerlendirme, işbirlikçi bir değerlendirme modelidir ve öğrenme ve değişimi temele alır (Fetterman, 2001). Türk eğitim sistemi de öğrencilerin öğrenmesini temele alan bir yaklaşım sergilemekte ve günümüzdeki teknolojik değişimlere ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bu sebeple yararlanma odaklı değerlendirme, Türk Eğitim Sisteminin amaçları doğrultusunda, programların değerlendirilmesi için kullanılabilir. Bu değerlendirme türünde değerlendirme işine paydaşların tamamı katılabilir. Dolayısıyla Türk Eğitim Sistemi'ne ait eğitim programları değerlendirilirken değerlendirici, değerlendirme işini tek başına yapmak yerine, sürece rehberlik eden bir koç olarak, programın uygulayıcıları olan öğretmenler, programın uygulandığı öğrenciler ile bu öğrencilerin ebeveynleri ve okul idaresinden sorumlu yöneticilerle birlikte programların değerlendirmesini gerçekleştirebilir. Yararlanma odaklı değerlendirmede değerlendiricinin uzman olmasına gerek yoktur. Dolayısıyla değerlendirme işi için müfettişlerin yanı sıra, milli eğitim müdürlüklerindeki görevliler ile özel ve devlet okulu öğretmenleri isteklerine göre yansız seçilip bilmedikleri kurumlarda koç görevini üstlenebilirler. Burada sürecin uygulanmasındaki en önemli engel sürecin nasıl yürütüleceğinin koçlar tarafından net olarak bilinmemesi olabilir. Fetterman, yararlanma odaklı değerlendirmede adım adım neler yapılacağını net bir şekilde ifade etmiştir. Ancak değerlendiricilerden bu yaklaşımı tek başlarına öğrenmelerini istemek yerine, yaklaşımın ne olduğu ve nasıl uygulandığının anlatıldığı uygulamalı eğitimler gerçekleştirilebilir.

Değerlendirme işine öğrencilerin, ebeveynlerin, okul müdürlerinin hatta okul çalışanlarının katılması, bu kişilere, kendilerinin eğitim sürecinin vazgeçilmez birer parçası

olduğunu hissettirebilir. Bu sebeple yararlanma odaklı değerlendirme, okul kültürüne aidiyeti artırdığı için başarıda da olumlu etki oluşturabilir.

#### KAYNAKLAR

- Alkin, M. C. ve Christie, A. C. (2004). An Evaluation Theory Tree. In M. Alkin (Eds). *Evaluation Roots: Tracing Theorists' Views and Influences* (381-392). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alkin, M. C. ve Christie, A. C. (2013). *Evaluation Roots: A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences*. In M. Alkin (Eds). *An Evaluation Theory Tree (Second Edision)*. USA: Los Angels.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment Evaluation. *Evaluation Practice*, 15(1), 1-15.
- Fetterman, D.M. (1995). ["In Response to Dr. Daniel Stufflebeam's Empowerment Evaluation, Objectivist Evaluation, and Evaluation Standards: Where the Future of Evaluation should not Go, Where it Needs to Go"](#). *American Journal of Evaluation*. 16, 179-199.
- Fetterman, D. (2002) Empowerment Evaluation: Building Communities of Practice and a Culture of Learning. *American Journal of Community Psychology*, 30 (1), 99-102.
- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. ve Wandersman, A. (1996). *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment and accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fetterman, D. M. ve Wandersman, A. (2005). *Empowerment Evaluation Principles in Practice*. New York: Guildford.
- Fetterman, D. M. ve Wandersman, A. (2010). Empowerment Evaluation Essentials: Highlighting the Essential Features of Empowerment Evaluation. Paper Presented at the American Evaluation Association Conference. San Antonio, Texas.
- Günay, R., Damgacı, F. K. ve Kaya, Y. (2015). Yararlanma Odaklı Değerlendirme ve Yansımaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8 (40), 531-539.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (27. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klenowski, V. (2010). Curriculum Evaluation: Approaches and Methadologies. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Eds). *International Encyciopedia of Education* (335-341). Oxford: Elsevier.
- Lawton, D. (1987). Curriculum Evaluation: New Approaches. Lawton, D., Gordon, P., Ing, M., Gibby, B., Pring, R. ve Moore, T. *Theory and practice of curriculum studies* (176-186). New York: Routledge&Kegan Paul.
- Levin, T. (2010). Educational Evaluation – Evaluation Domains. (3<sup>rd</sup>). *International Encyciopedia of Education*, 639-644.
- Ornstein, A. ve Hunkins, F. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Özler, D. E. ve Koparan, E. (2006). Takım Performansına Etki Eden Takım Çalışmasına İlişkin Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Akademik Bakış*. 8, 1-29.
- Posavac, E. J. ve Carey, R. G. (2003). *Program Evaluation Methods and Case Studies*. (6<sup>rd</sup>) USA: Prentice Hall.
- Richard, J. C. (2009). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Sechrest, L. E. (1997). Review of Empowerment Evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment and Accountability. *Environment and Behavior*, 29(3), 422-426.
- Smith, N. L. (2007). Empowerment Evaluation as Evaluation Ideology. *American Journal of Evaluation*. 28,169-178.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., Kellaghan, T. (2000). *Evaluation Models. Viewpoints on Education and Human Services Evaluation*. (2<sup>rd</sup>) Kluwer Acadmic Publishers.



- Stufflebeam, D.L. (2002). Foundational Models for 21<sup>st</sup> Century Program Evaluation. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (Eds). Foundational Models for 21<sup>st</sup> Century Program Evaluation (33-84). New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wandersman, A. ve Snell-Johns, J. (2005). Empowerment Evaluation: Clarity, Dialogue, and Growth. *Amerikan Journal of Evaluation*. 26 (3). 421-428.
- Wandersman, A., Snell-Johns, J., Lentz, L., Fetterman, D. M., Keener, D.C., Livet, M., ve diğ. (2005). The Principles of Empowerment Evaluation. In D. M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment Evaluation Principles in Practice* (27-41). New York: Guilford.

## SUMMARY

Empowerment evaluation is the use of evaluation concepts, techniques, and findings to foster improvement and self-determination (Fetterman, 1994). Empowerment evaluation helps organizations to form an evaluation culture, enables participants to make self-evaluation based on their self-determination, and highlights communication processes to assure that participants have a field of application (Fetterman & Wandersman, 2005).

Empowerment evaluation is carried out by people from within the group, rather than an outsider. Programs are not stationary; on the contrary, they are dynamic. Therefore, a fluent, sensitive, and continuous evaluation is essential. Accordingly, it is not obligatory for the evaluator to be an expert; a coach who is proficient in guidance can serve the aim sufficiently (Alkin & Christie, 2013).

According to Fetterman and Wandersman (2010), the empowerment evaluator is not superior or inferior in the process. Staff members, participants, and evaluators are equals.

Empowerment evaluation is primarily related to principles, theories, ideas, and values. These arguments project the spirit of empowerment evaluation as the principles of empowerment evaluation. According to Alkin & Christie (2004), these principles are; improvement, community, inclusion, democratic participation, social justice, community knowledge, evidence-based strategies, capacity building, organizational learning and accountability.

According to Fetterman (2002), empowerment evaluation is implemented in 2 stages. The first stage includes three steps. These steps are:

### 1. (Mission)

In the first step of empowerment evaluation, staff members and participants of the program are invited to the program evaluation organization in order to identify their missions. After a short meeting with as many staff members and participants as possible, the missions are identified. In this meeting, the keywords of the project or program are determined. The participants are given an opportunity to express their visions. Also, new ideas for the project or program are explained. Thanks to these meetings, the different points of view of the participants can be elicited even though they have been working together for many years. In the meantime, the evaluator records the different views on a table as in Table 1. Then, a volunteer is asked to write 1 or 2 paragraphs of telescopic statements. Finally, the document is shared with the group to be revised. A consensus on the document is not obligatory. What is important is to be enthusiastic to work for the same missions stated in the document (Fetterman, 2002).

### 2. Taking Stock

The second step of empowerment evaluation is stocktaking and has 2 sections. This step, as the first step, can be implemented in a short period of time. The important thing in the first step is to prepare the list for key activities for the program flow. The evaluator asks staff members and participants what the most important activities and features about the program are again to facilitate empowerment evaluation. A list of ten to twenty activities is sufficient for this list. After the list is composed, the activities are prioritized.

### 3. Planning for the Future

After the ratings of the program performance are determined and documents to justify these ratings have been provided, the evaluator asks the question “Where do you want to go from here?” to staff members and participants. The activities in this list give direction to future plans.

Fetterman (2002) states that the second stage of empowerment evaluation is carried out in ten steps. This stage is called “Getting to Outcomes (GTO)”. Participants are asked ten questions regarding the tools, method, and literature.

In conclusion, empowerment evaluation is a piece of liberal research movement. Its most important contribution to evaluation is self-control and the improvement of program capacity. Empowerment evaluation is not, in fact, a threat for traditional evaluation. On the contrary, as Fetterman (1995) claims, this evaluation approach may be an opportunity to revive traditional evaluation. However, it cannot be denied that empowerment evaluation is more participative than traditional evaluation.