

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM
BÖLÜMÜNDE DERSLERİN İŞLENİŞ VE ÖLÇME
DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hülya AY

Danışman: Doç. Dr. Mehmet TURAN

Elazığ, 2015

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Hülya YALÇIN AY” ın hazırlamış olduğu “Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Derslerin İşleniş ve Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1:Doç. Dr. Mehmet TURAN

2:Doç. Dr. Muhammed TURHAN

3:Yrd. Doç. Dr. Cemil İNAN

4

5.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Mehmet TURAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde Derslerin İşleniş ve Ölçme Değerlendirme Sürecine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

(imza)
Hülya YALÇIN AY

.../.../.....

ÖN SÖZ

Bu çalışma Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın birinci bölümünü; Problem, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi, Sayıtlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar; ikinci bölümünü, ilgili araştırmalar ve kavramsal çerçeve, üçüncü bölümünü; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi, dördüncü bölümünü; araştırmanın bulguları ve yorumlar, beşinci bölümünü de; araştırma sonuçları ve öneriler oluşturmaktadır.

Araştırmanın yönlendirilmesinde ve geliştirilmesinde yapıcı eleştirileri ve tavsiyeleriyle desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve sürekli bana katkı sağlayan değerli tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Mehmet TURAN'a teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans tezini yürütme sürecinde sürekli bana destek olan, maddi ve manevi yardımını hiçbirzaman esirgemeyen sevgili eşim Samet AY'a, annem Emine YALÇIN'a ve kardeşim İbrahim YALÇIN'a sonsuz teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Hülya YALÇIN AY

ELAZIĞ-2015

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİM FAKÜLTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜNDE DERSLERİN İŞLENİŞ VE ÖLÇME DEĞERLENDİRME SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Hülya YALÇIN AY

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Elazığ, 2015, Sayfa:XIII + 98

Bu araştırmanın amacı, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin işleniş ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak;öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin işleniş ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 33 maddeli beşli likert ölçeğine dayalı bir anket formu kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Fırat ve Dicle Üniversitelerinin’ nin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerinde öğrenim gören tesadüfi örnekleme yolu ile seçilmiş 820 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

Uygulanan anketlerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde “ SPSS 16.0” istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Ankette yer alan görüşlerin frekans (N), yüzde (%)ve aritmetik ortalamaları dikkate alınmıştır.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre; öğretim elemanlarının öğretim sürecini % 38.01 inin genellikle kitaptaki işlenişi kullandıkları, % 31.47 sinin düzenlatım yöntemini, % 8.24 ünün işbirlikli öğrenmeyi, % 3.83 ünün beyin fırtınası yöntemini ve % 1.48 inin çoklu zeka kuramına dayalı yürüttükleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde % 32.95 inin yazılı sınavlar, % 22.41 inin testler, % 17.77 sinin ödevler, % 15.18 inin proje çalışmaları, % 6.14 ünün performans değerlendirme ölçekleri ve % 5.54 ünün öğrenci ürün dosyalarını kullanarak ölçme-değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğretim süreci ölçme değerlendirme aşamasında öğretim elemanlarının en çok yazılı sınavlar ve testleri kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen adaylarına göre; öğretim elemanlarının dersle ilgili farklı etkinlik ve materyalleri internetten araştırarak derse gelmedikleri ve öğretim elemanlarının derse başlamadan önce öğrencileri yeterince güdülemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Yine öğretmen adaylarına göre; öğretim elemanlarının derste ara değerlendirme ve kısa süreli quiz vb. değerlendirme yeterince yapmadıkları, sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının alternatif ölçme değerlendirme türlerinden yeterince faydalanmadıkları öğretmen adaylarının görüşlerine göre tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının derslerin hazırlık-işleniş ve ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin olarak cinsiyet değişkenine göre bazı maddelerde farklı görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin hem hazırlık-işleniş hemde ölçme-değerlendirme aşamalarının genelinde, okul öncesi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretim elemanları açısından daha olumlu kanaatte ve izlenimde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler:Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Öğretim Süreci, Hazırlık-İşleniş, Ölçme-değerlendirme, Öğretmen adayı.

ABSTRACT

Master's Thesis

EXAMINING THE OPINIONS OF PROSPECTIVE TEACHERS ABOUT THE ASSESSMENT AND EVALUATION PROCESS OF COURSES IN DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION IN FACULTY OF EDUCATION

Hülya Yalçın Ay

Fırat University

Institute of Education

Department of Primary Education

Science Of Class Teaching

Elazığ 2015, Page : XIII + 98

The aim of this research is to determine the views of prospective teachers about the assessment and evaluation process of courses in Department of Primary Education in Faculty of Education.

Although the research is in the form of scanning model, it also shows descriptive quality. In the research a questionnaire based on five point likert scale composing of 33 articles, is used as a tool for data collection in order to determine views of prospective teachers about the assessment and evaluation process of courses in the Department of Primary Education in Faculty of Education. The sample group of the research composes of 820 prospective teachers studying in Department of Primary Education in Faculties of Education in Fırat and Dicle Universities.

These teachers are chosen via random sampling method. During the analysis of datum obtained from the questionnaires ‘‘SPSS 16.0’’ statistical package program is

used. The frequency (N) , percentage (%) and arithmetic averages of the views included in the questionnaire, are taken into consideration.

According to the views of prospective teachers, it is determined that % 38.01 faculty members use the techniques included in the books , % 31.47 of them use lecturing method , % 8. 24 of them use cooperation learning, % 3.83 of them use brainstorming technique and % 1.48 multiple intelligences method in the academic process.

According to the views of prospective teachers, it is determined that % 32.95 of faculty members use written exams , % 22.41 of them use tests , % 17.77 use assignments , %15.18 of them use projects , % 6.14 of them use performance rating scales and % 5.54 of them use student product files in the evaluation process. These results show that faculty members mostly use written exams and tests in the evaluation of academic process in the Department of Primary Education in Faculty of Education.

According to the prospective teachers, it is concluded that faculty members search different activities and materials from the internet, don't attend the classes and don't motivate the students enough before beginning the course.

According to the prospective teachers, it is concluded that faculty members don't make intermediate evaluations and short – term quizzes enough.

It is identified that prospective teachers have different views about some articles according to the gender variable in the preparation, assessment and evaluation phases of the courses.

It is determined that prospective teachers studying in the pre-school teaching programme have more positive judgement than those studying in the Social Science teaching programme in the preparation, assessment and evaluation phases in Department of Primary Education in Faculty of Education in terms of Faculty members.

Key Words: Faculty of Education, Department of Primary Education, Preparation, Assessment, Evaluation and Prospective Teachers.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	XII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIII
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.2.1. Alt Amaçlar.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1. Kavramsal Çerçeve	9
2.1.1. Eğitim Programları	9
2.1.1.1. Eğitim Programlarının Öğeleri ve Bunlar Arasındaki Dinamik İlişkiler	9
2.1.1.2. Hedef.....	11
2.1.1.3. İçerik	12
2.1.1.4.Öğrenme ve Öğretme.....	12
2.1.1.5. Değerlendirme	12
2.1.2. Program Geliştirme.....	14
2.1.2.1. Program Geliştirme Süreci Olarak Öğretimin Değerlendirilmesi	14

2.1.2.2. Etkili Bir Program Uygulamasına Etki Eden Faktörler	16
2.1.2.2.1. Grup Dağılımı	16
2.1.2.2.2. Hizmet İçi Eğitim Kursları	16
2.1.2.2.3. Öğretmenlerin Farklı Algı ve Tutumları.....	17
2.1.2.2.4. Öğrencilerin Farklı Algı ve Tutumları.....	17
2.1.2.2.5. Yönetici Algı ve Tutumları.....	18
2.1.2.2.6. Eğitim Ortamı	18
2.1.3. Ölçme Değerlendirme.....	19
2.1.3.1.Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	19
2.1.3.2.Değerlendirmenin Amaçları	20
2.1.3.2.1.Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme.....	20
2.1.3.2.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme	20
2.1.3.2.3.Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme.....	20
2.1.3.3. Günümüzde Ölçme ve Değerlendirme	21
2.1.3.4.Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları	24
2.1.3.5. Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri	26
2.1.3.5.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	26
2.1.3.5.1.1.Öğrenci Ürün Dosyasının Avantajları	28
2.1.3.5.1.2. Portfolyo Değerlendirmenin Dezavantajları	28
2.1.3.5.2.Yapılandırılmış Grid	29
2.1.3.5.2.1. Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Hazırlanışı ve Analizi	30
2.1.3.5.2.2. Yapılandırılmış Grid Avantajları ve Dezavantajları.....	31
2.1.3.5.3.Performans Değerlendirme	31
2.1.3.5.3.1.Performans Değerlendirmenin Avantajları	32
2.1.3.5.3.2.Performans Değerlendirmenin Dezavantajları.....	32
2.1.3.5.4.Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	33
2.1.3.5.4.1.Dereceli Puanlama Anahtarının Avantajları	34
2.1.3.5.5.Kavram Haritaları	35

2.1.3.5.5.1.Kavram Haritalarının Avantajları ve Dezavantajı	36
2.1.3.5.6.Öz Değerlendirme	36
2.1.3.5.7.Akran Değerlendirme	37
2.2. İlgili Araştırmalar	37
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	37
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	41
3. YÖNTEM	45
3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Evren ve Örneklem	45
3.3. Verilerin Toplanması	45
3.4. Verilerin Analizi	46
4. BULGULAR VE YORUMLAR	48
4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri	48
4.1.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	48
4.1.2. Araştırmaya katılanların öğrenim gördükleri programa göre dağılımı	48
4.1.3. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı	49
4.1.4. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı	49
4.2. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Kullandıkları Yöntem-Tekniklere İlişkin Dağılımı	50
4.3. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Kullandıkları Ölçme – Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Dağılımı	51
4.4. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	52
4.5. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Ölçe-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	54
4.6. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşleri	57
4.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşleri	61

4.8. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşleri	62
4.9. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşleri	68
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	72
5.1.Sonuçlar	73
5.1.1.Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	73
5.1.2. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	73
5.1.3. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	74
5.1.4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	75
5.1.5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	75
5.1.6. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar..	75
5.1.7. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	76
5.2. Öneriler	78
KAYNAKÇA.....	80
EK-1: Araştırma Anketi.....	96
ÖZGEÇMİŞ	98

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1.	Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	48
Tablo 2.	Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Genel Dağılımı	48
Tablo 3.	Araştırmaya Katılanların Öğrenim Türlerine Göre Genel Dağılımı	49
Tablo 4.	Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Genel Dağılımları	49
Tablo 5.	Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Kullandıkları Yöntem-Tekniklere İlişkin Dağılımı	50
Tablo 6.	Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Dağılımı	51
Tablo 7.	Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	52
Tablo 8.	Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı	55
Tablo 9.	Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşleri	58
Tablo 10.	Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşleri	61
Tablo 11.	Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşleri	63
Tablo 12.	Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşleri	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Ölçme ve Değerlendirme ile Öğretim Arasındaki İlişki	14
---	----

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın Problem, Araştırmanın Amacı, Araştırmanın Önemi, Sayıtlar, Sınırlılıklar ve Tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Günümüzde etkili öğrenme ve öğretmede gerekli bir etmen olan değerlendirme konusu gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Genel olarak, öğretmenler gelecekteki planlarını hayata geçirmek ve öğretim süreçlerini düzenlemek veya öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmek amacıyla değerlendirmelerde bulunurlar (Bal, 2009:8). Bu bağlamda değerlendirme, öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin anlama düzeylerini ve bilgi oluşturma becerilerini öğretmenlere açık bir şekilde yansıtan önemli bir etmendir (Smith, 2006). Bunun yanında, öğretim programlarının etkililiği de kullanılan ölçme ve değerlendirmeye bağlıdır.

Ölçme ve değerlendirme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde davranışçı akımın beraberinde getirdiği geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yerini yapılandırmacı yaklaşımı referans alan; öğrenme ve öğretme sürecinin birlikte uygulandığı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının aldığı görülmektedir (Bryant, 2001). Bununla birlikte, yurt dışı çalışmalardan elde edilen bulgular ilgili programlarda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin bilgi eksikliği, isteksizliği, zaman yetersizliği, daha önceki ölçme ve değerlendirmeye dair inançları, kaynak ve araç gereç yetersizlikleri gibi nedenlerden dolayı etkili bir şekilde hayata geçirilemediği; ölçme ve değerlendirme boyutunun derslere tam olarak yansıtılamadığını ortaya koymaktadır. (Saxe ve diğerleri 1997; Spillane ve Zeuli, 1999; Carnevale, 2006; Cavanagh, 2006; Bal, 2009:8).

Ülkemizde yeni ilköğretim programı 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalar genel hatlarıyla incelendiğinde; program hakkında öğretmenlerin görüşlerine, öğretmenlerin uygulama süreçlerine, programın kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ile değerlendirme boyutlarına ilişkindir. Bu bağlamda, 2005 ilköğretim programının uygulanmasına ilişkin yapılan araştırmalar, öğretmenlerin en çok zorlandıkları konulardan birinin ölçme ve değerlendirme konusu olduğunu (Yaşar, Gültekin, Türkkın, Yıldız ve Girmen, 2005; Korkmaz, 2006; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Bukova, Güzel ve Alkan, 2005; Gerek, 2006;

Bulut, 2006; Sarier, 2007) ortaya koymaktadır. Bunun yanında, ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme konusunda Aydın (2005), Çalık (2007), Güneş (2007), Gelbal ve Kelecioğlu (2007a, 2007b), Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007) ve Yıldırım (2007) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgular dikkat çekicidir (Bal, 2009).

Eğitim fakültelerinde yapılanma ile ilgili son çalışma, 2006 yılında başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında, öğretmen yetiştirme programları, uygulayıcılardan gelen talepler doğrultusunda ve paydaşların da katkılarıyla güncelleştirilmiş, programlara bazı esneklikler getirilmiştir. Aynı kapsamdaki düzenleme ile öğretmen eğitiminde, 1997 programlarının zayıf kalan genel kültür boyutu zenginleştirilmiş, geçmiş yıllardaki uygulamanın ışığında, yapılanma ile ilgili bazı yeni düzenlemelere gidilmiştir.

Yukarıda açıklanan bulgular ışığında yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle eğitim fakültelerinin ilköğretim alanındaki programlarının değerlendirme boyutunu hem öğretim elemanları hem de öğretmen adayları açısından sorgulayan nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırmada, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin işleniş ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin neler olduğuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin işleniş ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak yapılacaktır. Araştırma Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğretim sürecinde derslerin hazırlık-işleniş ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin tespiti amacıyla yapılmaktadır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacına uygun olarak araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

2. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının görüşleri arasında öğrenim gördüğü program değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin işleniş ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin; daha nitelikli ve kaliteli öğretmen yetiştirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Öğrencileri öğrenme etkinliklerine hazırlamada, hazırlanan bu etkinlikleri yürütmede, sonuçlandırıp değerlendirmede, öğretmenlerin neleri, nasıl yapacağını; öğrencilerde etkili öğrenme yaşantısının oluşması için öğretmenin hangi davranışlarda bulunması gerektiğini, yani öğrenme öğretme sürecini incelerken öncelikle öğretim etkinliklerini ele almak gerekir (Ercan, 1999). Öğretim etkinliklerinin temel amacı, istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar gibi değerleri kendi yaşantıları yoluyla bireye kazandırmak, bireyin yeteneklerini geliştirmek; varsa olumsuz davranışlarını yok edip yaşamı boyu başarılı ve mutlu kılacak bir yeterliliğe, bir kişilik örüntüsüne eriştirmek, topluma yararlı kılmaktır (Ercan, 2002).

Geliştirilen yeni program, yaratıcı, hızlı düşünme ve hızlı karar verme becerisine sahip, problem çözmeye, sorunlara alternatif çözümler üretmeye çalışan, toplumda fiziksel ve zihinsel olarak aktif olan bireylerin yetişmesine olanak sağlamayı amaçlamaktadır. Buna dayanarak programın temel öğeleri olan, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme durumları da baslı basına bir değişim içerisine girmiştir. Programın hedefler kısmında yer alan ‘davranış’ ifadesinin yerine yapılandırmacılık yaklaşımı esas alınarak bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde ‘kazanımlar’ ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca bireysel farklılıklar göz önünde tutularak, öğrencilerin kendi bilgilerini kendilerinin anlamlandırarak, kazanımlara ulaşması amaçlanmıştır.

Programın içerik kısmında yapılan değişikliklerle öğrencilere, bilgi yüklemesi yerine onların bilgiye nasıl ulaşacaklarını ve elde edilen bilgileri etkili bir şekilde nasıl kullanacaklarını, gerçek hayata bu bilgileri nasıl aktaracaklarını öğreten bir düzenleme yapılmıştır. Oysaki yapılandırmacı yaklaşımdan önceki yaklaşımlarda, bilginin kişiden bağımsız olarak yer alabileceği kabul edildiği için bilginin kitaplar aracılığıyla aktarılması söz konusu olmuştur. Kitaplardaki bilgilerin herkes tarafından aynı şekilde anlamlandırıldığı ve aynı şekilde öğrenildiği kabul edilerek, bilgi herkese tek bir yöntemle öğretilmiştir.

Çocukların bilgiyi sorgulamadan öğrendikleri kabul edildiği için öğrenmenin hızlı olduğu varsayılmış ve kitaplardaki bilgiler gittikçe artmıştır (Kılıç, 2006:37).Yapılandırmacı yaklaşımın temele alındığı yeni programda öğrencilerin bireysel farklılıklarının olduğu, her bireyin bilgiyi kendine göre anlamlandırıdığı kabul edilerek öğrencilere gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri türden bilgiler verilmektedir. Ayrıca konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi (sarmallık ilkesi) esas alınmıştır (Yetkin, Dascan, 2006:28).

Programın öğretme öğrenme sürecinde ise, yaparak yaşayarak öğrenme ön plânda tutularak öğrencinin ders içinde ve ders dışında sürekli olarak aktif olması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencinin ders içinde hem zihinsel hem de fiziksel olarak aktif tutulmasının sonucu olarak öğrenci çalışmaları ön plana çıkmıştır. Ortaya çıkan bu çalışmaların değerlendirilmesi ise bilinen geleneksel değerlendirme yöntemleri ile yapılamamaktadır. Programın son ögesi olan değerlendirme basamağında ürüne bağlı değerlendirmenin yerini sürece bağlı değerlendirme almıştır. Geçmiş dönemlerdeki eğitim sistemlerinde ölçme ve değerlendirme denildiğinde, ezbere dayalı, üst düzey becerileri göz önünde tutmayan, tutum, değer ve yargıları tam anlamıyla değerlendiremeyen, daha çok öğrencinin sınav anında verdiği cevaplara dayanan, sonuca yönelik bir ölçme değerlendirmenin olduğu görülmektedir. Oysa yeni sistemde öğrencinin bilgiyi, kendisinin anlamlandırarak inşa etmesi ve buna uygun olarak da sadece sonuca yönelik değil, süreç içinde de değerlendirmesi ön plana alınmıştır. Böylece öğrencinin sınav kaygısının en az düzeye inmesi sağlanmıştır.

Değişen dünyada bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilen insanlar yetiştirmek eğitim kurumlarının işlevidir. Eğitim kurumları bu

işlevini nitelikli eğitim programları yoluyla gerçekleştirir (Gözütok, 2001). İçinde bulunduğumuz bilgi çağının özellikleri ve eğitimdeki yeni yaklaşımlar, eğitim programlarını etkilemektedir (Kemertaş, 1999; Karakaya, 2004). Program geliştirme kavramı, programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Oliva (2005) ise program geliştirmenin planlama, uygulama ve değerlendirmeden daha karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni ise program geliştirme süreçlerinin bitmeyen dinamik bir süreç olmasıdır. (Clements, 2002; Demirel, 2005).Eğitim programlarının son halkası olan ölçme ve değerlendirme boyutu program geliştirme sürecindeki en önemli öğelerinden biridir (Erden, 1998; Burke, 1999; Hlebowist, 2005; Oliva, 2005; Sönmez, 2005).Genel olarak, ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecini düzenlemek (Webb, 1992; Payne, 1993; Black ve William, 1998a; Webb, 2001; Atkin, Black ve Coffey, 2001; Burrill, Feijs, Meyer, Reeuwijk, Webb ve Wijers, 2001; Charlesworth ve Lind; 2003; Cathcart, Pothier, Vance ve Bezuk, 2006; Heddens ve Speer, 2006; Chamoso ve Caceres, 2008) veya öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını analiz etmek (Ostrow, 1999; Cathcart ve diğerleri, 2006; Black ve William, 1998a, 1998b) amacıyla uygulanır. Alkan (1999), bilim dallarının hepsinde yapılan ölçme ve değerlendirmenin belli standartları olmasına rağmen incelenen bilim dalına göre farklılıklar göstereceğini belirtmiştir.

Değerlendirmenin beş amacı vardır.

- 1) Tanıma: Öğrencinin bilgi seviyesini belirleme
- 2) Öğretimsel geri bildirim: Öğretim hakkında bilgi sahibi olma
- 3) Not verme: Öğrenci çalışmalarını not ile değerlendirme
- 4) Matematik başarısını genelleştirme: Öğrencinin matematik kapasitesini belli bir kritere göre veya sınıf arkadaşlarının seviyesine göre karşılaştırma,
- 5) Programı değerlendirme: Öğretim programının ne kadar etkili olduğunu belirleme ve programı düzenleyenlere bu konuda bilgi verme (Webb, 1992; Charlesworth ve Lind;Heddens ve Speer, 2006). Alternatif ölçme ve değerlendirme; tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel ölçme ve değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Atkin, Black ve Coffey, 2001; Bryant, 2001; Atılgan, 2006; Bahar, Nartgün, Durmuş, ve Bıçak, 2006;

Çepni,2006).Palm (2008) da alternatif ölçme ve değerlendirmenin 1990'dan sonra Amerika'da çoktan seçmeli sınavlara gelen eleştiriler doğrultusunda uygulanmaya başlandığını belirtmektedir. Bahar ve diğerleri (2006)'ne göre de alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları geleneksel ölçme ve değerlendirmeye göre daha fazla gerçek hayatla ilişkili (otantik) ve öğrenci merkezlidir. Aynı zamanda ürün kadar sürecin de değerlendirmesini dikkati alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında öğrencinin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları, öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmaları ve öğrendikleriyle gurur duymaları ön plana çıkmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının odak noktası; öğrencilere günlük hayatta veya iş yaşamında karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelebilecek gerekli becerilerin kazandırılmasıdır (Gren ve Emerson, 2008). Aynı doğrultuda, Wiggins'e (1998) göre de alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının temel özellikleri; gerçekçi, yargılayıcı ve yenilikçi olmasına; öğrencilere “ne yapması” gerektiği konusunda yönlendirmesine, karmaşık ödevlerde öğrencilerin ön bilgilerine ve becerilerini rahatça kullanımlarına ve yeteneklerinin etkili ve verimli bir biçimde değerlendirilmesine olanak vermesidir.

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin bir parçasıdır ve sadece öğrenmenin başında ve sonunda değil, öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer alır. Sürece de ağırlık vermesi nedeniyle eski yaklaşıma göre daha çok ve çeşitli ölçme araç veya yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Geleneksel olarak kullanılan kağıt-kalem testleri ile birlikte, öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışındaki davranışlarını izleyerek, süreç içindeki performansını gözleyerek, ilgisini ve tutumunu ölçerek ve öğrenciyi de değerlendirme sürecine katarak ölçme ve değerlendirmeyi geniş bir açıdan ele alıp öğrenci performansını her yönüyle değerlendirebilmek mümkün olabilmektedir. Öğretmenlerin alışık olması nedeniyle bunlardan daha çok geleneksel nitelikte olanlar tercih edilmekte olabilir; ancak diğerleri ile ilgili uygun araçlar geliştirilip, uygun zamanda kullanılması sağlanarak bunların da yaygınlaştırılması mümkün olabilir.

Üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerde ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yalnızca geleneksel araç veya yöntemlerle sınırlı kaldığı görülmektedir. Doksanlı yılların sonlarında eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişikliklerle, ölçme ve değerlendirme dersinin kapsamının daraltılmış olması, özellikle yeni yöntemlerin tanıtılmasını ve uygulanma alanlarının artırılmasını tehlikeye düşürmüştür (YÖK 1998). Öğretmen yetiştirme programlarında ölçme ve değerlendirmeye yeterince yer verilmemesi nedeniyle son 8–10 yıl içerisinde mezun olan öğretmen adaylarının, öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme amaçlarıyla kullanılan teknikler konusunda önemli eksiklikleri olduğu kabul edilmektedir.

Yeni programda uygulamaya konulan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, öğretmenlere eskisinden farklı roller ve görevler yüklemektedir. Öğretmenin öğretici olmaktan çok ortam düzenleme ve yönlendirme rolü, ölçme ve değerlendirme sürecinde de göze çarpmaktadır. İlköğretim okullarında uygulanmakta olan yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili önemli sorunları olduğu, çeşitli araştırmalar ile ortaya konmuştur (MEB 2005 ve MEB 2006). Yeni öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları, bu yöntemleri hazırlama, uygulama ve bunların sonuçlarından yararlanma konularında bilgi eksikleri bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu araçların hazırlanmasının uzmanlık gerektirmesi, uzun zaman alabilmesi ve kalabalık sınıflarda ölçme uygulamalarının ek önlemler gerektirebilmesi de dikkate alınınca bu konudaki ihtiyacın ne derecede büyük olduğunu göstermektedir.

Yeni program uygulamaya konulana kadar ilköğretimde sadece geleneksel yöntemlere dayalı ölçme ve değerlendirme uygulayan öğretmenlerin bu alanda çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yeni programda yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda problemler yaşadığı; bu konuda programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını ifade ettikleri çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Yapıcı ve Demirdelen 2007; Gözütok Akgün ve Karacaoğlu 2005; Yaşar vd, 2005).

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmen adayları sorulan soruları içtenlikle yanıtlayacaklardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma Fırat ve Dicle Üniversiteleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Fırat ve Dicle Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerinde 2. 3. Ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Süreci: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü olarak ifade edilmektedir (Varış, 1991).

Ölçme: Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ya da sembollerle gösterilmesidir (Turgut, 1984).

Değerlendirme: Sınama durumları, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir (Demirel, 2005).

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerinin dışında kalan değerlendirme şekli olarak bilinmektedir (Çepni ve diğ., 2007). Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında amaç öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi ve problemle ilgili araştırmaların kısa özetine yer verilmiştir.

2.1.Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın konusu ile ilgili literatür taraması sonucu; eğitim programları, program geliştirme ve ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilere yer verilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1.1.Eğitim Programları

2.1.1.1.Eğitim Programlarının Öğeleri ve Bunlar Arasındaki Dinamik İlişkiler

Günümüzde toplumların ve teknolojinin büyük bir hızla gelişmesi ve buna bağlı olarak bilginin her zamankinden daha önemli ve pahalı olmaya başlaması, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecini başlatmıştır.Bu geçiş süreci içerisinde eğitimciler de, çağın gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde eğitim programlarını sürekli olarak güncellemek durumundadırlar.Genel olarak eğitim bilimcilerine göre eğitim programları, kapsamlı ve çokboyutludur (Varış, 1988).Bu nedenle, literatürde eğitim programının farklı tanımlarına rastlanmaktadır.Bu tanımlar çoğunlukla eğitimcilerin kurama, tekniğe (Varış, 1988) ve felsefeye (Erden, 1998) bireysel olarak farklı bakış açılarıyla yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır.Eğitim programları, en temel tanımla çocuğun hayatını zenginleştirmek için okulun gözetimi altında seçilmiş ve örgütlenmiş öğrenme yaşantıları organizasyonudur. Bu bağlamda, öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamakeğitim programları aracılığıyla olmaktadır.Ülkemizde eğitim programları Milli EğitimBakanlığı tarafından hazırlanmakta ve bütün yurtda uygulanmaktadır (Varış, 1996).Willis'e (1988) göre eğitim programı okulda atılacak adımların önceden planlandığı ve konuların düzenlendiği bir çalışma sürecidir.Ertürk, (1998) eğitim programını “yetişek” olarak nitelemekte ve “geçerliöğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır.Eğitim programı, öğrenciaçısından öğrenme yaşantıları düzeni olduğu kadar eğitimci açısından da eğitimdurumları düzenidir (Ertürk 1998). Varış (1996, 13) ise eğitim programını “bir eğitimkurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumununamaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetler” olarak tanımlamaktadır.Sınıfıçı yapılan

etkinlikler, okul dışında yapılan geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık gibi hizmetleri eğitim programının kapsamına girmektedir. Benzer şekilde Doll (1986) da eğitim programını okul sorumluluğunda öğrencilerin değerlerini, tutumlarını ve tavırlarını değiştiren, becerilerini geliştiren bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak tanımlamıştır. Böylece, eğitim programları okulun kontrolünde öğrencilerin yaşantılar düzeni olarak görülmektedir (Aktaran, Hlebowitsh, 2005). Bu bağlamda, Bilen (1996) da Türkiye’de eğitimcilerin program (curriculum) sözcüğünü “eğitim programı”, “müfredat”, “yetişek” veya “izlence” gibi değişik isimlendirmelerine rağmen program (curriculum) kavramının içeriği konusunda hem fikir olduklarını belirtmektedir. Eğitimcilere göre, eğitim programı, öğrencilere kazandırılacak özellikleri ifade eden hedefler, bu hedeflere ulaşmak için başvurulacak yollar ve kullanılan araçlar, hedeflere erişilip erişilmediğini ortaya çıkaran değerlendirme öğelerinden meydana gelmektedir. Demirel (2005:5) ise eğitim programını, “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim programlarının, üretken, yaratıcı, toplumsal sorunlara çözüm üretebilen bireylerin yetiştirilmesinde öncülük eden okul içinde veya okul dışında önceden planlanmış tüm öğrenme yaşantılarını kapsadığı söylenebilir.

Hilda Taba’ya (1962) göre; eğitim programları nasıl tanımlanırsa tanımlansın belli öğelerden oluşmaktadır (Aktaran, Hlebowitsh, 2005). Bu öğeler; *hedef* (niçin öğretiyoruz?), *içerik* (ne öğreteceğiz?), *öğrenme ve öğretme süreci* (nasıl öğreteceğiz?) ve *değerlendirme* (ne kadar öğrettik ya da amaçlara ne kadar ulaştık?) olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler arasında karşılıklı dinamik bir ilişki vardır (Demirel, 2005; Koç, 2005; Yılmaz, 2004; Arslan, 2000; Erden, 1998). Bu öğelerden birinde yapılan değişiklik programın tümünü veya diğer öğeleri de etkileyebilir. Örneğin, ülkemizde 2005 ilköğretim programının uygulanmaya başlamasıyla beraber matematik derslerinde öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Buna bağlı olarak da öğrenme ve öğretme sürecinde ve değerlendirme boyutunda öğrenci merkezli bir eğitim ortamı oluşturulması bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim programının öğeleri hakkında kısaca bilgi verip değerlendirme boyutu ile ilişkilerini irdeleyelim.

2.1.1.2.Hedef

Hedef; hedef (amaç) kavramı, öğrenene kazandırılacak istendik özellikleri içermektedir.Yani, bu özellikler bilgi, beceri, ilgi ve tutum olabilir.Ayrıca, hedefler, eğitim sürecinin temelini oluştururlar (Varış, 1996).Hedefler ile programın diğer öğeleri arasında sıkı bir ilişki olduğundan birbirlerini etkiler (Demirel, 2005; Erden, 1998).Bu bağlamda, hedefler öncelikle içeriğe sonra öğrenme öğretme sürecine ve bunlara bağlı olarak da değerlendirme ögesine etki eder.Eğitim programının sonunda belirlediğimiz hedefler baz alınarak program değerlendirildiğinde karşımıza üç farklı durum çıkabilir. Bunlar;

- 1) İstendik ve yeterli düzeyde oluşmuş davranışlar
- 2) İstendik fakat yetersiz düzeyde kalmış davranışlar
- 3) İstenmeyen davranışlar olabilir (Baykal, Gelbal ve Kelecioğlu; 2003).

Bunlardan ilki istenen ve amacımıza uygun olan davranış (hedef), ikincisi istenen fakat yetersiz olan davranış (hedef), en sonuncusu ise planlanmayan hatta benimsenmeyendavranıştır.Eğitim programının sonunda ikinci ve üçüncü gruptaki davranışlar (hedefler) oluşabileceğinden değerlendirme ögesi şart ve gereklidir.Buna göre değerlendirme, eğitim programında istenmeyen veya yetersiz olan ürünlerin neler olduğunu ve bunların neden kaynaklandığını ortaya çıkaran ögedir.Bunlara ek olarak, hedefler ile değerlendirme arasındaki ilişki şöyle açıklanabilir:(Doğanay, 2006)

1) Eğitimde her türlü değerlendirme işleminin yapılabilmesi için hedeflerin hem niteliksel hem de niceliksel olarak önceden belirlenmesi gerekir.Hedefler belirlenmeden eğitimde ölçme aracı hazırlanamaz.

2) Eğitimde her türlü düzenleme, yenileme, onarma, sistemi yeniden kurma gibi etkinliklerin yapılabilmesi için sistemce kazandırılacak hedeflerin önceden bilinmesi zorunludur.

3) Sistem içinde yer alan kişilerin (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler) değerlendirilmesinde, yetiştirilmesinde, denetlenmesinde, eşgüdümün sağlanmasında da sistemce kazandırılacak hedeflerin bilinmesi (gereklidir) zorunluluğu vardır.Bu davranışlar bilinmez ise, yürürlükteki eğitim sisteminde çalışan kişilerin yetiştirilmesi, denetlenmesi, değerlendirilmesi verimli bir şekilde gerçekleşmeyebilir.

2.1.1.3.İçerik

İçerik; programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır.İçerik; konuların ve gerçek yaşam bilgilerinin hedefleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi için bir araçtır.Çünkü önce hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlenir (Sönmez, 2005; Koç, 2005).İçeriğin düzenlenmesi ve seçimi program ile yakından ilgilidir.Eğer, eğitim programında yer alan içerik öğrenci için çok karışık, soyut ve gerçek yaşamla ilintili değilse veya konular öğrenci için anlamlı olacak şekilde düzenlenmemiş ise programın değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler ne öğrenci için beklenen davranışlar istenilen nitelikte olur ne de içerik ve içeriğin düzenlenmesi önemli olur.

2.1.1.4.Öğrenme ve Öğretme

Öğrenme ve öğretme; öğrenme ve öğretme eğitim programının süreç boyutunu oluşturur.Öğrenme ve öğretme, (eğitim durumu) en genel tanımı ile hedeflerin öğrenciye kazandırılması için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak ifade edilebilir (Sönmez, 2005).Eğitim durumları düzenlenirken; öğrenci sayısı, sınıfın fiziksel koşullar ve konuya ayrılan zaman göz önünde bulundurulmalıdır (Ertürk, 1998).Daha önce vurgulandığı gibi, eğitim programını oluşturan öğelerden birinde meydana gelen aksaklık dolaylı ya da doğrudan diğer öğeleri de etkilemektedir.Örneğin; toplumun, konu alanına ve öğrencinin özelliklerine uygun olarak belirlenen bir hedefin kazandırılmasında uygun bir eğitim ortamı oluşturulamıyorsa; öğrencilerde istendik davranış değişikliği beklenemez.Günümüzde öğrenme ve öğretme konusunda çok uzun yıllardır araştırmalar yapılmaktadır Bu araştırmalar doğrultusunda öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili yeni yaklaşımlar denenmekte ve geliştirilmektedir.Buna bağlı olarak da değerlendirme boyutu da geliştirilmektedir.Örneğin, 2005 ilköğretim programının uygulanmaya başlamasıyla birlikte öğrencinin aktif olarak rol aldığı yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımları sınıflarda uygulanmaya başlamıştır.

2.1.1.5.Değerlendirme

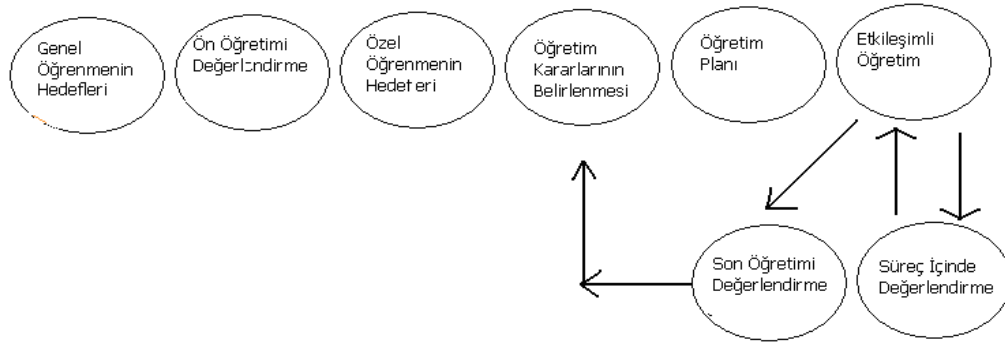
Değerlendirme; öğretim etkinliğini ve eğitim ortamını kontrol edebilme; ancak değerlendirme yoluyla yapılabilir.Değerlendirme yardımıyla, öğrencilerin hedefe ulaşma düzeyi veya yeni konuyla önceki konular arasındaki ilişkiyi kurma durumları

hakkında sağlıklı bilgiler edinilebilir (Yılmaz, 2004).Karakaya'ya (2004) göre değerlendirmelerde daha başarılı bir öğretimin yapılması amaçlandığından, değerlendirme etkinlikleri öğrenme ve öğretme süreçlerinin içinde yer almalıdır. Bu etkinliklerin başarıyla tamamlanabilmesi için öğretim sürecinde öğrencinin bütün yönleri (zihinsel, sosyal, duygusal, bedensel özellikleri, hazır bulunuşluk düzeyleri)tanımlanmalıdır.Yapılan araştırmalar çerçevesinde değerlendirme eğitim programlarının en önemli ögesi olarak ortaya çıkmaktadır (Burke, 1999).Eğitim programının son halkası olan değerlendirme, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz, doğrudan ve dolaylı kazanımlar hakkında bir yargıya varma işi olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998; Sönmez, 2005).Bir eğitim programının değerlendirilmesine, öncelikle hedef davranışların öğrenciler üzerindeki etkisinin ölçülmesiyle başlanmaktadır (Bilen, 2002).Ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin hedefe ulaşabilme derecesi ve öğretim faaliyetinin etkililiği hakkında önemli bir dönüttür (Erden, 1998). Programın etkililik derecesi hakkında yargıda bulunurken, hedeflerin açık ve seçik bir biçimde saptanmış olması gerekmektedir.Açık ve seçik bir biçimde saptanan hedefler, program geliştirmede olduğu kadar değerlendirmede de önemlidir. Bu durum değerlendirme ile program geliştirme arasındaki vazgeçilmez ilişkiyi belirlemektedir.Özetle; program hakkında bir karara ulaşabilmek ve karar doğrultusunda program tasarısı geliştirebilmek ancak değerlendirme sayesinde mümkün olmaktadır (Bilen, 2002).İçinde bulunduğumuz bilgi çağının özellikleri ve eğitimdeki yeni yaklaşımlar eğitim programlarını da etkilemektedir (Kemertaş, 1999; Karakaya 2004).Özellikle öğrenme ve öğretme alanında benimsenen oluşturmacı yaklaşım eğitim programlarının tüm öğelerini etkilemektedir.Öncelikle öğrencilerin öğretim programlarında yer alan hedeflere ulaşabilmesi için aktif olarak araştırma yapması ve bilgiyi sorgulaması gerekmektedir. Oluşturmacı yaklaşım ekolünü benimseyen öğretim programlarına göre, öğrenme ve öğretme süreçlerinde; öğretmen, öğrencilere rehberlik ederek öğrencilerde sosyal etkileşim yoluyla bilginin oluşmasını sağlar.

Son zamanlarda yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri, bilginin yapılandırılması ve öğrencileri motive etme gibi konulara bağlı olarak etkili öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme hakkındaki bilgiler oldukça değişmiştir.Bu değişimlerin biri, öğretmenlerin amaçlar doğrultusunda belirli periyotlarla ölçme ve değerlendirme çalışmalarını düzenleyebilmeleri ve öğretim

tasarımlarının değerlendirilmesinden yararlanabilmeleri gelmektedir. Diğeri ise, özellikle öğretmenler açısından ölçme ve değerlendirme sonuçlarından elde edilen bilgilerin, öğrenme ve öğretme sürecinde önemli olduğunun anlaşılmasıdır (McMillian, 2004).

Öğretim sürecinin her bir basamağında yapılan ölçme ve değerlendirmenin nasıl yer aldığı Şekil.1’de verilmektedir.



Şekil.1. Ölçme ve Değerlendirme ile Öğretim Arasındaki İlişki (McMillian, 2004:7)

Şekil.1’de ön öğretimin değerlendirilmesi, genel öğrenme hedeflerinden özel öğrenme hedeflerine geçiş aşamasında yer almaktadır. Bu değerlendirme aşaması etkili bir öğretim için gereklidir. Eğer bu aşamada gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve diğer önemli hedefler yeterince tanımlanamaz ise öğrenci başarısı belirlenemeyebilir. Bir sonraki süreçte ise öğretime karar verilirken öğrencilerin ihtiyacı olan öğrenme durumu belirlenmektedir. Bu belirleme işlemi öğretimi etkileyeceğinden öğretim planı yapılmadan önce tanımlanmaktadır. Bir sonraki aşamada ise öğretmen bir yandan öğretim planı hazırlarken diğer bir taraftan öğretimin amaçlarını karşılayabilecek şekilde etkinlikler ve stratejiler seçmektedir. Hazırlanan öğretim planında öğretmenin belli periyotlarla neler yapacağı ve öğrencilere neler yaptıracığı yer almaktadır.

2.1.2. Program Geliştirme

2.1.2.1. Program Geliştirme Süreci Olarak Öğretimin Değerlendirilmesi

Program geliştirme, en genel anlamıyla, eğitim programının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1998). Oliva (2005) ise program

geliştirmenin planlama, uygulama ve değerlendirmeden daha karmaşık bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni ise program geliştirme süreçlerinin bitmeyen bir süreç olmasıdır. (Clements, 2002; Demirel, 2005). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları Cumhuriyetin ilanıyla başlamıştır (Gözütok, 2003). İlköğretim ve ortaöğretim programlarını geliştirme görevi Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yerine getirilmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, toplum ve bireyin ihtiyaçlarında meydana gelen değişimleri, bilim ve teknolojiye hızlı ve sürekli ilerlemeleri yakından takip ederek, bilimsel araştırma sonuçlarına dayalı olarak programları geliştirme çalışmaları içerisinde (Arslan, 2000). Clements’e (2002) göre program geliştirme süreçlerine okul personeli, araştırmacılar, akademisyenler, yöneticiler ve çeşitli alanlardaki gruplar da katılmalıdır. Bu bağlamda, 2005 ilköğretim program tasarlanırken eğitim yöneticilerinin, araştırmacıların, ilköğretim müfettişlerinin, akademisyenlerin, sivil toplum örgütlerinin ve öğretmenlerin önemli katkıları olmuştur (MEB, 2005c). Eğitim programları tasarlandıktan sonra sırasıyla programın uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenler öğretim programlarını sınıf ortamında gerçekçi bir şekilde hayata geçirerek olumlu veya olumsuz geri bildirimler alırlar.

Programın uygulanması aşamasında şu faktörlerin göz önünde bulundurulması önemlidir.

- 1) Programın nasıl uygulandığı
- 2) Programın sağlıklı bir şekilde işleyip işlemediği
- 3) Programın gerektirdiği uygulamaların yerine getirilip getirilemediği
- 4) Programın öğrenciler üzerindeki etkisi (Oliva, 2005)

Hlebowist’e (2005) göre de programı uygularken göz önünde bulundurulması gereken iki önemli unsur:

1) Amaç ve Uygulama Arasındaki Uyumu Sağlamak: Amaçları önceden belirleyen program geliştirme uzmanları bu amaçların uygulama aşamasında istenen düzeyde gerçekleşmesi için öğretmenlerle sürekli işbirliği içinde çalışmalıdırlar.

2) Öğretmenin Programı Uygulama Bilgisi: Öğretmenler programda yer alan hedefleri uygulamaya geçirilmesinde en önemli rolü oynarlar (Clements, 2002). Bu

yüzden amaçların doğru olarak uygulamaya dönüştürölüp dönüştürölmediğı çok önemlidir.Bu bağlamda, program geliştirme uzmanları programları düzenlerken programların uygulamada etkili olmasına dikkat etmeleri gerekir Ayrıca programlar, öğretmenin alan, psikoloji, öğretme vepedagoji bilgisiyle de uyumlu olmalıdır. Başka bir ifade ileuygulama öğretmene belirli kalıplar içerisinde zorunlu uymaları gereken bir şablondan daha çok, onları profesyonel anlamda destekleyen bir süreç olmalıdır (Hlebowitsh, 2005:217).Öğretmenler programı uygularken bilginin nasıl yapılandırıldığını bilmeli ve derslere bu anlayışı yansıtmalıdırılar.Programın etkili olarak uygulanabilmesi için yazılı program ile uygulamadaki program arasında karşılıklı olarak bir etkileşim ve uyum gereklidir (Hlebowitsh, 2005).

2.1.2.2. Etkili Bir Program Uygulamasına Etki Eden Faktörler

Etkili bir program uygulamasına etki eden faktörlerşunlardır;

2.1.2.2.1.Grup Dağılımı

Program geliştirme aşamalarında sadece program geliştirme uzmanları yer almaz. (Hlebowitsh, 2005).Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme uzmanları, ilgili konu alanı uzmanı, ilgili konu alanı öğretmenleri her aşamada yer almalıdır.Bu grupta yer alan üyelere yeni üyeler eklenebilir (Demirel, 2005).Ülkemizde 2005 ilköğretim programı tasarlanırken eğitim yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin, akademisyenlerin, sivil toplum örgütlerinin ve öğretmenlerin önemli katkıları olmuştur (MEB, 2005c).

2.1.2.2.2.Hizmet İçi Eğitim Kursları

Bu kurslarının en belirgin özelliğı öğretmenlerin temel öğretimsel ve pedagojik yeteneklerini geliştirmektir.Çünkü öğretmenler programların tek uygulayıcılarıdır.Ancak hizmet içi eğitim kurslarından çok az sayıda öğretmen yararlanabilmektedir.Bu kurslar öğretmenlerin istekleri, ihtiyaçları ve beklentileri göz önüne alınarak düzenlenmelidir.2005 İlköğretim programı uygulanmaya başlanırken 2004-2005 öğretim yılı başlamadan önce öğretmenlere programın tanıtımı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri verilmiştir.Ayrıca dönem içerisinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot uygulamanın olduğı okullarda il bazında sürekli seminerler düzenlenmiştir.

2.1.2.2.3.Öğretmenlerin Farklı Algı ve Tutumları

Program öğretmenlere yeterince tanıtılmalıdır.Öğretmenler programı bilirlerse olumlu bir şekilde uygularlar, ancak program hakkında öğretmenlere yeterli bilgi verilmezse programa karşı olumsuz düşünebilirler ve verimli olarak uygulayamazlar (Rea Dickins ve Germaine, 2001, 255).Öğretmelerin kişilikleri, görüşleri, inançları ve felsefi ayrımlarından dolayı aynı programı farklı şekillerde uygulayabilirler (Marsh, 1992).Programın etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için öğretmenin değişim ve gelişime açık olması gerekmektedir.Programın uygulayıcı olarak öğretmenlerin eğitim bilimleri alanındaki son gelişmeleri izlemelidirler (Clements, 2002; Demirel, 2005; Marsh, 1992).

2.1.2.2.4. Öğrencilerin Farklı Algı ve Tutumları

Öğrencinin öğrenme biçiminde sosyal ve psikolojik açılardan fark olabilir. Bu farklılık hem öğrencinin bilgi, beceri ve tutum anlayışından hem de kültürel özelliklerinden kaynaklanabilir.Çünkü öğrenciler için anlamlı öğrenme materyallerinin çoğu kendi kültürlerinde bulunur.Bu nedenle programın başarısını artırabilmek için programın geliştirilme ve uygulama aşamasında bunlara dikkat etmeliyiz (Karakaya, 2004).Öğrenciler için hazırlanan programların başarıyla uygulanabilmesi için onların ilgi, ihtiyaç, hazır bulunuşluk düzeylerine ve isteklerine göre düzenlenmelidir.Bu düzenlemeleri yaparken bilimsel araştırmalardan da yararlanılmalıdır.Bunun yanı sıra uygulama aşamasında öğrenci sayısı ve zaman faktörleri göz önüne alınmalıdır (Demirel, 2005).Yeni bir programın uygulanmasının en önemli sebeplerinden biri öğrencilere daha iyi öğrenme ortamı oluşturmaktır.Özellikle öğrencilerin programla ilgili karar verme sürecine katılmaları gereklidir.Çünkü kendileriyle ilgili kararların hazırlanması sırasında eğer ilgili taraflar da kararlara katılırsa bu durumda kararların uygulanması daha kolay olur. Anket ya da görüşme yoluyla dersin amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediği, dersin işlenişi, yöntemleri, öğretimin öğrenciyi tatmin edip etmediği konularında bilgi toplanmalıdır.

2.1.2.2.5. Yönetici Algı ve Tutumları

Programın uygulanma aşamasında yöneticilerin bu aşama hakkında yeterince bilgilendirilmeleri gerekir. Böylece öğretmenlerin uygulama aşamalarında karşılaşabilecekleri olumsuz davranışları önleme ve onların çalışma ortamlarını verimli hale getirerek gerekli donanımı sağlayabilir (Demirel, 2005; Clements, 2002).

2.1.2.2.6. Eğitim Ortamı

Programın etkili uygulanmasında sınıf atmosferi önemli bir rol oynar. Öğretmen ile öğrenciler arasında ve öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkiler sınıf hayatının kalitesini yansıtır. Olumlu ve destekleyici bir sınıf atmosferi programların uygulanmasını kolaylaştırır ve başarıyı artırır (Walker, 2006). Bunun için öğretmenlerin;

- Öğrencileriyle ilişkilerinden zevk alması
- Kendi ihtiyaç, istek ve beklentilerini ifade etmesi
- Öğrencileri anlaması ve kabul etmesi
- Öğrencilerin kendi aralarındaki sıcak ve arkadaşça ilişkileri desteklemesi

Olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulurken iletişim ve dilin dinamiklerinden yararlanması gerekir (Karakaya, 2004, 194). Günümüzde bazı eğitimciler hala program geliştirmenin öğelerinden biri olan değerlendirmenin önemini kavrayamamaktadırlar (Hlebowist, 2005; Burke, 1999). Program değerlendirme, genellikle iki amaca yönelik olarak yapılır. Bunlardan ilki öğrencilerin başarısını değerlendirerek kazandırılmak istenen amaca ne derece ulaşıldığına karar vermemize yardımcı olur. Diğer eğitim programının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır. Kısaca; program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998). Programın değerlendirilmesi toplumun ihtiyaçları, konunun özellikleri, programın felsefesi ve öğrenci ihtiyaçları, gibi programla ilgili hedefleri içermez. Değerlendirme yardımıyla hedeflerin gerçekleştirilme düzeyi ölçülür (Oliva, 2005). Program değerlendirme

çalışmaları iki boyutta yapılır. Birinci boyut, eğitim programını değerlendirmeye yönelik olarak ürüne ve erişişe bakılarak yapılır. Ürüne ve erişişe bağlı değerlendirme yapılırken hedefler doğrultusunda öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki farka bakılır. Fark anlamlı ve istenilen özellikte ise programın etkililiğine karar verilir. Bu tür değerlendirme ile programda olabilecek bir aksaklık veya eksiklik giderilemez. İkinci boyuta ise, eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikleri belirlemeye yönelik yani programın öğelerine dönük değerlendirmelerdir. Bunlar; genel ve özel hedeflerinde değerlendirilmesi, kapsamın değerlendirilmesi, eğitim durumunun değerlendirilmesi, sınav durumunun değerlendirilmesi ve öğeler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi biçimindedir (Erden, 1998).

2.1.3. Ölçme Değerlendirme

2.1.3.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı ve istenilen davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1994:12). Eğitimin gerçekleştiği bu sürecin sonucunda istenilen davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediğini anlamak, öğretme öğrenme sürecinin etkililiğini belirlemek ve elde edilen verilerle yargıya ulaşmak için ölçme ve değerlendirme yapılır. Ölçme ve değerlendirme birbirlerinden farklı kavramlardır. Öğretmenler verdikleri bilgilerin öğrenciler tarafından ne derece anlaşıldığını, öğrencilerin bu bilgileri nasıl yapılandığını anlamak için ölçme yapar. Ölçme yapmak için, ölçme araçları kullanılırken güvenirlik, geçerlik, kullanışlılık özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu özellikler göz önünde bulundurularak yapılan ölçme sonucunda belirlenen ölçütlere göre yargıya varma ise değerlendirme değildir. Öğretmenler, yapılan değerlendirme sonucunda, ulaşılmak istenen hedeflerin ne derece gerçekleştiğini anlar (Demirel, 2004). Eğitim sisteminin her ögesi, eğitimin değerlendirilmesi sürecinde önem taşır. Değerlendirme sayesinde, bu süreç içerisinde meydana gelen aksaklıklar ortaya çıkar. Eğitimin kalitesini arttırmak ve öğrencide istenilen kazanımların oluşması için değerlendirme süreci ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda eğitim sırasında meydana gelen olumsuzlukların belirlenmesi ve ona göre tekrardan bir sürecin planlanması temel amaçtır. Baykul (1999:3)'a göre, değerlendirmenin temel amacı sistemin onarılmasını sağlamaktır. Bu, sistemin öğelerinde meydana gelen

olumsuzlukların giderilebilmesiyle gerçekleştirilir.Sistemin öğelerinden gelebilecek başlıca olumsuzluklar;girdilerden ve süreçten kaynaklanabilir.Sistemden kaynaklanabilecek sorunlar, değerlendirmenin temel amaçlarını oluşturur.

2.1.3.2.Değerlendirmenin Amaçları

1. Öğretim programının değerlendirilmesi,
2. Öğretim etkililiğinin değerlendirilmesi,
3. Öğrenme eksiklerinin saptanması,
4. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin anlaşılması,
5. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, olmak üzere 5 grupta sınıflandırılabilir.

Bu sınıflandırmanın yanı sıra Tekin (2000), değerlendirme amaçlarını üç başlık altında toplamıştır.

2.1.3.2.1.Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Bu tip değerlendirmeler öğrencilerin bir derste başarılı olabilmeleri için gerekli ön koşul davranışlara sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılır.Değerlendirme sonucunda, öğrencilerde giriş davranışları açısından bir yetersizlik tespit edilirse, sorunun çözümü için bir telafi eğitimi planlanır.

2.1.3.2.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme

Bir ders saati, bir ünite ya da bölüm sonunda, öğrencilerin o ders ya da üniteye öğrenme eksikliklerini ve eksikliklere neden olabilecek güçlükleri belirleyip gidermek amacıyla kullanılır.Bu değerlendirme türünde elde edilen sonuçlara göre not verilmemelidir.Bu değerlendirme türünün asıl amacı öğretim ve öğrenmenin verimliliğini artırmaktır.

2.1.3.2.3.Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme

Öğretim dönemi içinde veya sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulan değerlendirmelerdir.Eğitim alanındaki her yeni yaklaşım, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini etkilediği gibi, ölçme ve değerlendirme tekniklerini de etkilemiştir.

Ülkemizde değişen öğretim programında esas alınan yapılandırmacı yaklaşıma göre, geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçen, süreç içinde ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak değerlendirme olanağı tanıyan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine de yer verilmiştir. Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar (Bahar, 2006:49). Öğrenciyi merkez kabul ederek onların aktif olarak derse katılmalarını sağlar, düşündüklerini açıkça söyleyebilme fırsatı verir ve kendilerini rahatlıkla ifade etmelerine yardımcı olur (Yıldız ve Uyanık, 2004:101). Aynı zamanda öğrencilerin derse karşı motive olmasını sağlayarak, çeşitli proje ve sunumlar ile yeteneklerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur ve böylece standart testlerle ölçülemeyen üst düzey bilişsel ve duyuşsal becerileri ölçmemizi sağlar (Hodges ve Ark., 2005:45). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına göre, ölçme ve değerlendirme belirli bir zaman aralığına sıkıştırılmamalıdır. Çünkü ölçme ve değerlendirmenin temel amacı öğrenciye ve öğretmene geri dönütler vererek hangi düzeyde olduklarını belirlemektir. Öğrencilerin zihinsel süreç becerilerinin geliştirilmesi için sürecin hangi basamağını ne derece gerçekleştirebildiklerinin tespit edilerek bu yönde geri bildirim verilmesi gereklidir. Sonuca odaklı geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla öğrencilere böyle bir geri bildirim verilmesi söz konusu değildir. Öğrenciler geri bildirim olarak aldıkları puan ya da notlarla çoğu kez, sürecin hangi basamağında hata yaptıklarını öğrenemezler. Bu da verilen geri bildirimin öğrenme eksikliklerini gidermede yetersiz kaldığının bir göstergesidir (Sefer, 2006:3). Ölçme ve değerlendirme hedef davranışlarla ilgili bir yargıya varmamızı sağlar. Ayrıca öğretmenler, öğrencilere verilen eğitimin yeterli olup olmadığını, bilginin öğrenci tarafından doğru bir şekilde anlamlandırılıp anlamlandırılmadığını ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle belirler.

2.1.3.3. Günümüzde Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenme üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda bireylerin öğrenme stillerinin çok çeşitli olduğu belirlenmiştir. Eğer her birey bilgisine, kendi öğrenme stiliyle ulaşıyorsa, o halde öğretmenler de, her bireyin öğrenme stiline uygun değerlendirme araçları kullanmalıdır. Bunun yanı sıra, öğrencilerin öğrenme stillerinin farklı olması gibi, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin de değişik olması alternatif

değerlendirme araçlarının kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri bu konuda yetersiz kalmaktadır. Öğrenme stillerini göz önünde bulundurarak yapılacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde, görsel yönü ağır basan bir öğrenciyi sözlü sınavla ölçüp, öğrenci hakkında yargıya varmak yanlış bir tutum olacaktır. Çünkü görsel yönü ağır basan bir öğrenci harita, şema, grafik gibi görsel araçlarla kolayca öğrenirler ve bu şekilde öğrendikleri bilgileri kolayca hatırlarlar. Bu nedenle bu öğrenme stiline sahip olan öğrencilerin bilgi ve becerilerine uygun ölçme araçlarıyla ölçülüp değerlendirilmelidir. Hsitsel; öğrencilerin en belirgin özellikleri ise ses ve müziğe duyarlı olmalarıdır. Tek başına okuyarak çalışmak yerine, arkadaşları ile çalışarak, tartışarak, dinleyerek öğrenmeyi tercih ederler. Bu tarz öğrenen bir öğrenciyi değerlendirirken yazılı yoklama yapmaktansa, sözlü yoklamalarla değerlendirmek daha faydalı olacaktır. Kinestetik yönü ağır basan öğrenciler ise sürekli hareket halindedirler. Bu öğrencilere bilgi, anlatılarak ya da görsel materyallerle desteklenerek verilse bile beklenen düzeyde öğrenme gerçekleşmeyebilir. Bu tür öğrenciler dokunarak, yaparak-yaşayarak öğrenirler. Laboratuvar, okul bahçesinde ya da hareket imkânı sağlanan ortamlarda daha iyi öğrenirler. Bu tarz öğrenciler proje çalışmalarında, beden gücünü kullanarak kendini ifade edebileceği çalışmalarda daha iyi performans gösterirler (Boydak, 2001). O halde günümüzde değişen öğrenme-öğretme tekniklerini, öğrenme stillerini dikkate alarak ölçme ve değerlendirme çalışmalarında da değişikliğin kaçınılmaz olduğunu kabul etmek gerekir. Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin daha çok bilişsel becerilerini ölçerek, belli bir sonuca varmaya yöneliktir. Ancak bu noktada öğrencilerin tam olarak değerlendirilemediğine yönelik sorunlar ortaya çıkmaktadır. Çeşitli çevresel etkenlerle öğrenci ölçme ve değerlendirme esnasında başarısız olabilir. Bu da öğrencinin bilgi sahibi olmadığını göstermez sadece koşulların olumlu olmamasından kaynaklanan bir başarısızlık söz konusudur. Değişen eğitim programının temeli, yapısalcı öğrenme kuramına dayanarak oluşturulmuştur. Bu öğrenme kuramında esas olan öğrencinin bilgiyi kendi kendine anlamlandırarak öğrenmesidir. Ezberden uzak bir yaklaşım içermektedir. Öyleyse yapılan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri de ezbere dayalı değil, öğrencinin ne bildiğini, ne öğrendiğini değerlendirmeye yönelik olmalıdır. Bilgi bir anda oluşan bir olgu değildir. Bilgi belli bir süreç içerisinde yapılandırılarak oluşan bir olgudur. Buna yönelik yapılacak olan ölçme ve değerlendirme çalışmaları da sürece yönelik olmalıdır. Sürece yönelik yapılan ölçme ve

değerlendirme çalışmaları sayesinde, öğrenci sürecin başındaki durum ve seviyesiyle, sürecin sonundaki durum ve seviyesini karşılaştırma imkânı bulur.Elde edilen gelişmeler gözle görülür boyutta olacağından öğrenci her durumda başarı göstermiş olacak ve buna yönelik bir değerlendirme yapılacaktır.Süreç değerlendirmenin amacı öğrenciyi öğrenme-öğretme sürecinden koparmadan değerlendirmektir.Bu da alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile olur.Öğrenci geleneksel ölçme yöntemlerinin kullanıldığı sınavda başarılı olmak için sınav döneminde çalıştığını ezberleyerek yüksek not alabilir.Ancak elde edilen bilgi özümsemediğinden dolayı çok kısa bir süre sonra unutulacaktır.Öğrenci değerlendirme sürecine, hangi noktadan başladığını ve hangi seviyeye gelmesi gerektiğini bilerek hareket ederse ve öğrenme öğretme süreci ile birlikte değerlendirme çalışmaları yapılırsa bilgiyi ezberlemek yerine anlamlandırmaya çalışacaktır.Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirerek, olaylara ve konulara eleştirel, yaratıcı, problemleri çözmeye yönelik bir bakış açısı geliştirmesini sağlar. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine bakış açısı her ne kadar olumlu olarak görülse de uygulama kısmında öğretmenlerimizin çok azı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaktadır.Öğretmenlerimizin büyük çoğunluğu öğrencinin bilgiye kendi olanaklarıyla ulaşmasını sağlamak ve sınıf içinde öğrencilerin daha aktif bir şekilde rol alması için çaba göstermektedir.Ancak tüm bu yeniliklere karşı olan tecrübesinin kendilerine yettiğini düşünen, öğrencilerin eski sistemle daha iyi öğrendiğini ve bu noktada uygulanan değerlendirme çalışmalarını yazılı ve sözlü yoklama gibi değerlendirme araçlarıyla sınırlandıran öğretmenler de bulunmaktadır.Bu bağlamda öğretmenlerin bir kısmının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine karşı olumlu bir tutum içinde olmasına karşın bir kısmının ise olumsuz bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir.

Yenilikçi öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini her türlü olumsuzluğa rağmen uygulama çabası içerisindeydir.Bu yöntem ve tekniklerin öğrencilerin kişisel gelişimini olumlu yönde etkilediğini, yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkardığı görüşündedir.Gelenekçi öğretmenler ise alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin gereksiz olduğunu ve bu çalışmaların masraftan öteye gidemediğini savunmaktadır.Corcoran ve arkadaşlarının (2004), yaptığı araştırma

sonucunda öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye olan bakış açıları dört basamaktan oluşmuştur. Başlangıç aşamasındaki öğretmenler ya alternatif değerlendirmeye karşı ilgili oldukları halde hala kâğıt kalem testi kullandıklarını ya da sınıflarında alternatif değerlendirme tekniklerini kullanmadıklarını belirtenlerdir. Birinci basamakta bulunan öğretmenler her not teslim döneminde sonuçları değerlendirmek için bir ya da birden fazla alternatif değerlendirme tekniğini kullandığını belirtmişlerdir. İkinci basamaktaki öğretmenler ise birinci basamak kriterlerini içine kapsayacak şekilde her dönem ara sınavı olarak öğrencinin gelişimini gözlemleme amacıyla en az dört farklı alternatif değerlendirme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü ve son basamakta bulunan öğretmenler ise zirvede bulunan öğretmenler olarak adlandırılmıştır. Bu konumdaki öğretmenler tüm alternatif değerlendirme tekniklerini sadece not vermeye yönelik değil sürecin nasıl işlediğini, öğrencinin gelişimlerini somut bir biçimde sergilemeye çalıştıkları için kullandıklarını belirtmiştir ve bu basamaktaki öğretmenler her türlü yeniliğe açık olduklarını belirtmişlerdir. Geleceğin bireylerini yetiştiren öğretmenler kendilerini sürekli yenilemek durumundadır. Yetiştirilecek bireylerde analiz ve sentez yapma, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme v.b. yeteneklerin gelişmesi temele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerdeki tüm gelişmeleri ve değişimleri ölçüp değerlendirmeleri gerekir. Bunun için öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterince bilgi ve beceri sahibi olmaları beklenir.

2.1.3.4. Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları

Son yıllarda dünya genelinde ortaya çıkan, öğretim sürecinin çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları ile yürütülmesine olan gereksinim, ülkemizde de mevcut öğretim programlarının değişimini zorunlu hale getirmiştir (Bayrak&Erden, 2007). Programlardaki bu değişim öğrencinin aktif ve merkezde olduğu öğretim stratejilerinin belirlenmesini ve bu duruma paralel öğrenme ortamlarının düzenlenmesini gerektirmektedir (Gömlüksiz&Bulut, 2007). Özetle bu durum, öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenen bir öğretim sürecine işaret etmektedir. Programlardaki bu değişimin hedeflerine bağlı olarak ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının da farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, belirlenen hedeflere yönelik olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yerini sürece dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları almıştır (MEB, 2004; EARGED, 2006). Geleneksel ölçmede

ğerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme sonunda hangi davranışları, ne düzeyde kazandıklarını tespit etme amacının tersine alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile öğrencileri öğrenme ortamında desteklemek ve sahip oldukları yetenekleri yazılı, sözlü ve eylemsel olarak ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Çepni, 2007). Bu amaçla özellikle kavram haritaları, performans ve proje ödevleri, portfolyo, özdeğerlendirme, akran değerlendirme, control listeleri gibi, öğrencilerin öğrenme ortamında sahip oldukları performanslarının uzun süreli takibine dayalı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir (MEB, 2004; Ayas, 2005; Akbayır, Baki, Baysal, Çepni&Öztürk, 2006). Aynı zamanda bu yaklaşımların, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini belirleme, öğrenme düzeylerini sürekli olarak değerlendirme ve daha iyi öğrenmelerini sağlayacak iyileştirmeleri yapma gibi amaçları da taşıdığı bilinmektedir (Akbayır vd., 2006). Şüphesiz bu amaçların gerçekleşmesi alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından benimsenmesine ve etkili bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Ancak uzun yıllara dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin mevcut anlayışlarını değiştirmek oldukça güç olarak nitelendirilmektedir (Lock ve Munby, 2000). Bu nedenle, yeni öğretim programlarının ve ona bağlı yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulamada benimsenmesine ve kullanılmasına yönelik bir uyum sürecinden geçilmesi gerekmektedir (Schremer, 1991; Crawley & Salyer, 1995; White, 1997). Yapılan araştırmalar ülkemizdeki öğretmenlerin de uygulamaya konan yeni programları ve bu programların önerdiği alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını benimseme durumlarıyla ilgili bir uyum sürecinde olduklarını göstermektedir (Bayrak&Erden, 2007; Gömleksiz&Bulut, 2007; TTKB, 2007). Yeni programların uygulamaya konulmasıyla birlikte, bu programların değerlendirilmesine yönelik birçok araştırmanın yürütüldüğü görülmektedir. Bu araştırmaların önemli bir bölümü öğretmenlerin her ne kadar yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevselliğini kabul etseler de uygulamada bazı sorunlar yaşadıklarını ve pratikte geleneksel yaklaşımın etkisi altında olduklarını ortaya koymaktadır (Aydın, 2005; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Orbeyi, 2007; Çakır&Çimer, 2007; Gömleksiz&Bulut, 2007; TTKB, 2007; Sağlam, Arslan, Avcı&İyibil, 2008). Bu durumun açıklayıcıları arasında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri ve onların uygulamada kullanımı hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları,

yapılandırmacı yaklaşımı ve yeni öğretim programlarını yeterince tanımamaları(Yaşar, Gültekin, Türkkan, Yıldız & Girmen, 2005; Temiz, 2005), yüksek öğrenimleri sırasında bu yöntemler hakkında yeterli bilgi alamamış olmaları (Erdemir, 2007; Sağlam-Arslan vd. 2008), öğretmenlerin bu tür değerlendirmeleri zaman alıcı olarak görmeleri (Acat & Demir, 2007; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Gömleksiz&Bulut, 2007), mevcut alt yapının yetersiz olması (araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması, vs.) (Kartallıoğlu, 2005; Korkmaz, 2006; TTKB, 2007) ve öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeyeyle ilgili sahip oldukları kültürün değiştirilememesi (Yılmaz, 2006; Cansız, Aktaş, 2008) gibi farklı nedenler bulunmaktadır. Diğer yandan, bu konu ile ilgili olarak gerçekleştirilen bazı araştırmaların sonucunda, programların uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla ölçme ve değerlendirme ile ilgili formların sayısının azaltılması, basite indirgenmesi ve alt yapı ihtiyacının karşılanması gibi önerilerin sunulduğu görülmektedir (Gömleksiz & Bulut, 2007; Karatepe, Yıldırım, Şensoy & Yalçın, 2004).

2.1.3.5. Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri

2.1.3.5.1. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo literatürde öğrenci “ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası”, “bireysel gelişim dosyası”, “süreç gelişim dosyası”, “tümel değerlendirme dosyası” gibi değişik isimlerle adlandırılmıştır. Portfolyo ile ilgili yapılan tanımlara baktığımızda değişik tanımlar olduğu görülmektedir.Portfolyo, öğrencilerin bir ya da birkaç alandaki çalışmalarını, harcadığı çabayı, geçirdiği evreleri gösteren başarılarının koleksiyonudur.Öğrencinin gelişimini, velisinin ve öğretmenlerinin izleyebilmesine olanak sağlayan bir çalışmadır.Sınıf içi etkinliklerin öğrencinin seçimi sonucunda bir araya getirilip, yansıtılmasıyla oluşan öğrenci ürün dosyası, aynı zamanda hem öğretmen hem de öğrenci için bir değerlendirme yöntemidir.(MEB, 2006:28). Portfolyo, öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmalarının sistematik, amaçlı ve anlamlı koleksiyonu olarak tanımlanabilir (Bahar, 2006:74).Portfolyo, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde performansının ve başarısının kaydedilmesidir (Korkmaz, Kaptan, 2002:167).Birgin (2002)’e göre portfolyo, öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini, yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli birikimli olarak toplaması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır.Yapılan

tanımlardan yola çıkarak portfolyo, öğrencilerin süreç içinde bir ya da birkaç alanda yaptığı çalışmalarda gösterdiği performansı, sarf ettiği çabayı, belirli bir dosya oluştururken düşündüğü, uyguladığı analiz ve sentez becerisini gösteren, seçilmiş ürünlerin oluşturduğu bir dosyadır. Bu süreç sonunda öğrencinin, yaptığı tüm çalışmalar değerlendirilir ve belirli bir zaman aralığındaki gelişimi gözlenir. Baki ve Birgin (2002)'e göre portfolyo, öğrencilerin sadece yapmış olduğu çalışmaların ve göstermiş olduğu performansların rastgele izlenmesi veya toplanıp dosyalanması değildir. Burada önemli olan toplanan çalışmaların amaçlı, birikimli, önceden belirlenen değerlendirme kriterlerin olması ve belli bir süreci içermesi gerekmektedir. Öğrencinin yaptığı çalışmaların sistematik olarak toplanması ile oluşturulan bireysel gelişim dosyaları öğrencinin yeteneklerini, güçlü olduğu yönleri, başarılarını ve bir süreç içindeki gelişimini, ihtiyaç duyduğu alanlar hakkında görsel ve dinamik deliller sağladığından öğrenciyi bir bütün olarak değerlendirme imkânı vermektedir. Kingor (1997)'e göre (Akt.: Korkmaz ve Kaptan 2002:168) portfolyolar, öğrencinin kendi çalışmalarını, değerlendirmeye katılımlarını her bir öğrencinin kendi ilerleyişini izlemesini sağlar ve bireysel olarak öğrencilerin performanslarının değerlendirilmesi için bir temel oluşturur. Performanslar değerlendirilirken öğrenci aktif bir rol oynar. Aynı zamanda öğretmen ve aile de bu süreçte etkilidir. Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecindeki esas görevi, öğrencilere rehberlik etmek ve yardımcı olmaktır. Bunun yanı sıra portfolyoları değerlendirmek için kriterler belirlemek, belirlenen kriterleri değerlendirmenin en başında öğrenciye ve veliye sunmak ve portfolyoyu değerlendirmek öğretmenin diğer görevleridir.

Ailenin görevi ise, portfolyonun öğretmen için anlamını, programın bir parçası olarak nasıl kullanıldığını, öğrenciler için önemini ve değerlendirmenin bir parçası olarak nasıl kullanıldığını çok iyi kavramalıdır (MEB, 2006:30). Portfolyo hazırlarken öğrenciler, organize etme ve sentez yapma kabiliyetlerini kullanarak, ne kadar başarılı olduklarını ve ne kadar öğrendiklerini en iyi şekilde göstermeye çalışırlar. Portfolyonun en önemli özelliklerinden birisi, öğrencinin kendini yansıtmayı sağlamasıdır. Öğrenci portfolyoya koymak için neden o materyali seçtiğini ve seçme kriterlerini anlattığı için, öğretmen öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiği hakkında bilgi sahibi olabilir. Bu da portfolyoyu basit bir ürün dosyasından ayıran en önemli özelliktir (Bekiroğlu, 2004:114–115).

2.1.3.5.1.1.Öğrenci Ürün Dosyasının Avantajları

Portfolyo değerlendirmenin sağladığı en önemli kolaylıklar, öğrencilere süreç içerisinde kendi bilgisi ve yapmış olduğu çalışmalar hakkında düşüncelerini yansıtması, kendi öğrenmesini izlemesi ve kendini değerlendirebilme yeteneği kazanmasına yardımcı olması, öğretmen-veli-öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişmesini sağlamasıdır (Çepni, 2007:227).Böylece, öğrenciler kendi düşüncelerini özgürce yansıtma imkânı bulur, kendi yeteneklerinin hangi doğrultuda olduğuna karar verir ve bu karara göre çalışmalarını geliştirir.Portfolyo değerlendirme öğrencilere, zayıf ve kuvvetli yönlerini görmelerine yardım eder.Ayrıca başarı ve başarısızlıkları performans ile daha iyi ilişkilendirebilir, amaç ve hedeflerini belirlemelerini kolaylaştırır. Portfolyo değerlendirme hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine fırsat verir (Bahar, Nartgün, Durmus, Bıçak, 2006:80).

2.1.3.5.1.2. Portfolyo Değerlendirmenin Dezavantajları

Portfolyo değerlendirmenin sağladığı avantajların yanı sıra dezavantajları da vardır.Bunların başında çok zahmetli olması, uzun zaman alması ve süreç boyunca toplanan verilerin dosyalanması ve değerlendirilmesi sürecinde geçerlik ve güvenilirliği test edilmiş kriterlerin kullanılmasına ihtiyaç duyulması gelmektedir (Çepni, 2007:228).Portfolyo, öğrencinin geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ölçülmeye çalışılan hatırlama temeline dayalı davranışlara (özellikle bilgi basamağı) ne düzeyde sahip olduğunu ölçme konusunda yetersizdir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006:81).Ayrıca aileler bu tip değerlendirme yöntemine yabancı oldukları için hem öğretmene hem de öğrenciye gerekli desteği vermeyebilir.Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme hakkındaki algıları, bu değerlendirme tekniğini sınıflarında kullanmaları açısından çok önemlidir. Aschbacher (1992), portfolyoları sınıflarında uygulamak isteyen öğretmenlerin, portfolyo değerlendirme sürecinin zorlukları hakkındaki algılarını beş grupta toplamıştır (Korkmaz, Kaptan, 2003:160). Bunlar;

- 1) Öğretmenlerin portfolyo değerlendirme sürecini öğretmek, geliştirmek ve puanlamak için gerekli olan sürenin uzunluğunu bir engel olarak görmeleri,
- 2) Portfolyo değerlendirme sürecini uygulayan öğretmenlerin sınıflarındaki düzeni ve öğretimi değiştirme ihtiyacı görmeleri,

3) Öğretmenlerin portfolyoları saklamak, korumak ve ürünleri toplamak için ek kaynaklara ihtiyaç duymaları,

4) Öğretmenlerin öğrencilerin portfolyolarını puanlamak için dereceli puanlama anahtarı (rubrik) oluşturmalarında güçlük çekmeleri,

5) Portfolyo uygulamaları sırasında oluşan değişiklikler hakkında süreç içerisinde yer alan kişilerin (öğretmenlerin kendileri, öğrenciler, veliler, diğer öğretmenler, yöneticiler vb.) kaygılarını nasıl azaltabilecekleri konusunda sıkıntı yaşamalarıdır. Öğretmenlerin bu tür olumsuz algılarına rağmen, öğrencilerin portfolyo değerlendirmeye bakış açısı bu algıları tam tersi yönündedir. Öğrenciler, sınav heyecanını ve dolayısıyla onun getirdiği unutma, birbirine karıştırma gibi sorunları ortadan kaldırdığı için portfolyo hazırlamayı, sınava tercih etmektedirler. Öğrenciler portfolyo için verilen görevle uğraşırken, kuralları, kavramları ve kanunları daha iyi öğrendiklerini ifade etmektedirler. Portfolyo ayrıca sınıfta katılım oranını da arttırmaktadır, çünkü öğrenciler her şeyi hatırlamak zorunda olmadıklarını fark edip daha cesaretli olmaktadır. Öğrenciler sürekli olarak öğrendiklerini portfolyoya nasıl yansıtacaklarını düşündüklerinden, sınıfta daha aktif olurlar (Bekiroğlu, 2004:6).

2.1.3.5.2.Yapılandırılmış Grid

Çoktan seçmeli testlerin olumsuz yönlerine alternatif olarak geliştirilen değerlendirme tekniklerinden biri de yapılandırılmış grid tekniğidir. Çoktan seçmeli testlerin en belirgin olumsuzluğu, öğrencinin şans faktörünün etkisiyle bilmediği bir konu hakkında bile doğru cevap verme ihtimalinin olmasıdır. Yapılandırılmış grid tekniği ile şans faktörünün etkisi azaltılarak bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenci arasındaki ayrım yapılmaya çalışılır. Ayrıca çoktan seçmeli sorularda ‘ya hep, ya hiç’ kuralı geçerlidir, yani bir tek doğru cevap vardır ve tam puan alınır, bunun dışındaki tüm seçenekler için puanlama sıfırdır. Yapılandırılmış grid tekniğinde kısmî bilginin de değerlendirilmesi, ödüllendirilmesi vardır (Bahar, 2001:36). Yapılandırılmış grid sayesinde kısmi bilgiye de puan verilmesi, öğrencinin motivasyonunu artırıcı etkiye sahip olmaktadır. Öğrenci bilmediklerinin yanı sıra bildiklerinin de değerlendirmeye alındığının farkına varmaktadır. Bu da hem derse hem de yapılan değerlendirme etkinliğine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesini sağlar. Yapılandırılmış grid bir konuda hazırlanmış bir grup sorunun cevaplarının numaralandırılmış dokuz ya da on iki

kutulu bir tabloya dağıtılmasıyla oluşan ve öğrencilerden soruların doğru yanıtlarını oluşturan seçenekleri bulmalarının yanında, bu seçenekleri mantıksal olarak sıralamalarını da bekleyen bir tekniktir. Bu tekniğin en önemli özelliği anlamlı öğrenmeyi ölçmesi, kısmi bilgileri gözden kaçırmaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki eksiklik ve yanlışlıkları ortaya koyan bir teşhis aracı niteliği taşımasıdır (Bahar, Öztürk ve Ates, 2002:97).Yapılandırılmış grid tekniği hazırlanması ve analiz edilmesi ilk başlarda zor gibi görünebilir. Ancak öğretmenler, öğrencilerinin bilgi eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespiti konusunda etkili bir değerlendirme aracı geliştirmelidir.Bundan dolayı öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğinin amacını çok iyi kavramalıdır.Yapılandırılmış grid tekniğin amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir.Yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi ölçmeyi sağlaması, öğrencinin bilişsel yapısındaki kavram yanlışlarını ve bilgi ağındaki eksiklik veya aksaklıkları ortaya koyması açısından önemli bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Johnstone ve diğerleri, 2000, Akt:Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006:61).

2.1.3.5.2.1.Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Hazırlanışı ve Analizi

Yapılandırılmış grid tekniğinde, öğrencinin seviyesine uygun olarak 9 ya da 12 kutucuk hazırlanır.Gridi hazırlamak üzere öğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rasgele seçilen kutucuklara yerleştirir.Daha sonra ikinci soruyu hazırlar ve yanıtını yine kutucuklara yerleştirir.İkinci sorunun yanıtını teşkil eden kutucuklardan bir kısmı birinci soru içinde geçerli olabilir(Yani birinci sorunun cevabı ile ikinci sorunun cevaplarından bir ya da birkaç tanesi ortak olabilir).Öğrencilerden her soru için doğru kutucuğu bulmaları ve kutucuk numaralarını mantıksal ve işlevsel olarak sıralamaları beklenir(Bahar, 2001:33).

Grid tekniğinin analiz yönteminde ise şu formül kullanılır:

$$C1/C2-C3/C4$$

C1= Doğru seçilen kutucuk sayısı

C2= Toplam doğru kutucuk sayısı

C3= Yanlış seçilen kutucuk sayısı

C4= Toplam yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre öğrencilerin puanları -1, 0 ve +1 arasında değişir. Bu puanı on üzerinden değerlendirmek için, önce negatifliği ortadan kaldırmak amacı ile bu puan 1 ile toplanır ve elde edilen sayı 5 ile çarpılır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006:64).

2.1.3.5.2.Yapılandırılmış Grid Avantajları ve Dezavantajları

Yapılandırılmış grid tekniğinin birçok avantajı vardır. Öğrenciler konuyu çok iyi anladıkları takdirde hem konu ile ilgili doğru kutucukları seçecek hem de seçtiği kutucukları mantıklı ve doğru bir şekilde sıraya dizecektir. Yani öğrenci konuyu bilmeden, şansı ile soruları doğru cevaplaması hemen hemen imkânsızdır. Böylece öğrencilerin konu hakkındaki eksik ve yanlış bilgileri ortaya çıkacak ve kavram yanlışları giderilecektir. Öğretmenler yapılandırılmış grid tekniğini başta hazırlarken biraz sıkıntı çekebilir ancak, zamanla bu tekniği etkili bir şekilde kullanacaklardır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006:66–67).

2.1.3.5.3.Performans Değerlendirme

Performans değerlendirme öğrencilerin bilgi ve becerilerini, ödevler ve görevler aracılığıyla yaptığı uygulamalarla ortaya bir ürün çıkarma eylemi olarak tanımlanabilir. Performans değerlendirme hakkında farklı tanımlar yapılmıştır. Buna göre; Performans değerlendirme, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, onların bilgi ve becerilerini eyleme dönüştürmelerini, gerçek yaşama aktarmalarını sağlayacak durum ve ödevler aracılığıyla değerlendirme yapmak biçiminde tanımlanabilir. Performans değerlendirme, dersin kazanımlarıyla ilgili olarak öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister (MEB, 2006;3). Bir diğer performans değerlendirme tanımı, öğrencinin uygulamada ne derece başarılı olduğu ve davranışı sürekli ve gerekli olduğu her duruma uydurabildiği, öğrencinin hakkında fikir sahibi olunabilen alternatif bir değerlendirme şeklidir (Parmaksız ve Yanpar, 2006:164). Ayrıca Çepni (2007:195), performans değerlendirme etkinliklerinin kapsadığı çalışmaları ve performans değerlendirme sürecini tanımlamasını, çoğunlukla bilimsel yöntemin ve bilim adamlarının bir problemi çözmek için takip ettiği basamakların önem kazandığı, farklı yaklaşım ve materyallerin denendiği ve değerlendirildiği, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin kullanılmasına ve

geliştirilmesine vurgu yaptığı yaklaşımlar olarak ifade etmektedir. Performans değerlendirme, öğrencilerin hem bilgisini hem de yeteneklerini gösteren test etme yöntemidir. Çeşitli biçimleri vardır, fakat bütün örneklerde öğrenciler bir cevabı seçmektense, kendi performanslarını icra ederler. Daha ayrıntılı performans testleri araştırma sonuçlarını rapor eden, problemlere çözüm bulan, neden ve olgularla bulguları destekleyen ya da bir çalışmayı planlayan sunumları değerlendirir. Öğrenme dairesi içindeki ders etkinlikleri performansı test etmek için fırsatlar sağlar. Bu etkinliklerin ürünleri biriktirilerek, rubrik ve kontrol listelerinin yardımıyla, gözlenir ve puanlanır (Sunal ve Haas, 2002:429). Performans değerlendirmeye öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçütlere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar. Performans değerlendirme gözlenebilen bir performans veya somut bir ürünle sonuçlanmaktadır (Mamaç, Ünsal, Yavuz, 2005). Bu tip değerlendirmede kâğıt kalem testleri gibi öğrenci basit cevaplar vermez, bir ürün meydana getirir. Açık uçlu sorular ya da performans görevleri otantik ya da performans değerlendirme çalışmalarının iyi örnekleridir.

2.1.3.5.3.1. Performans Değerlendirmenin Avantajları

- Performans değerlendirmede ödev veya iş ile ilgili işlem basamaklarının uygulama adımlarını doğrudan gözlememize olanak sağlar.
- Doğru cevaba ulaşmak için birden fazla yol olduğunu ve yaratıcı çözümler üretilbileceğini görmemizi sağlar.
- Gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ve çözüm yollarını dikkate alarak tasarlandığından öğrencileri gerçek yaşama hazırlama özelliği ön plandadır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006:102–103).

2.1.3.5.3.2. Performans Değerlendirmenin Dezavantajları

- Bunun yanı sıra gösterilmesi beklenen performans ölçütleri açık ve net bir şekilde ifade edilmediğinde, öğrenciler görevi yerine getirmede güçlüklerle karşılaşabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006:102–103).
- Fazla zaman alır ve hazırlaması zordur.

- Puanlama sırasında objektif olunmaması, beklentilerin farklı olması, öğretmenin önyargılı olması ölçüm hatalarına neden olabilir.

2.1.3.5.4.Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavrama, duruma veya olaya ilişkin bilgisini ortaya koyması veya bir ödevi yapmasına ilişkin olarak öğrencinin yeterlik düzeyini belirlemeye yönelik bir puanlama sistemidir. Ayrıca puanlama anahtarları, öğrencilere zayıf ve kuvvetli olduğu alanlar ile ilgili geri bildirim verme, iyileştirme amaçlı öğretimi planlama gibi nedenler için kullanılabilir (Bahar, Nartgün, Durmus ve Bıçak 2006:50). Dereceli puanlama anahtarının temel hatlarının bilinmesi, öğretmene dereceli puanlama anahtarı hazırlamada kolaylık sağlayacaktır. Sefer (2006:6)'ın Popham (1997)'dan aktardığına göre, dereceli puanlama anahtarı üç bölümden oluşur:

1. Değerlendirme Ölçütleri: Kabul edilebilir yanıtları kabul edilemez yanıtlardan ayırmak için değerlendirme ölçütleri kullanılır. Örneğin öğretmenler yazılı kompozisyonları değerlendirirken organizasyon, yapısal içerik, sözcük seçimi vb. gibi değerlendirilebilir ölçütler kullanırlar.

2. Ölçüt Tanımlamaları: Öğrencilerin değerlendirilmek istenen yanıtlarındaki her bir ölçüte yönelik niteliksel tanımlama yolunu ifade eder. Örneğin bir kompozisyonda organizasyon değerlendirilecekse bu ölçütlerden en yüksek puanı alan öğrencinin kompozisyonu organizasyon açısından hiç bir hata içermemelidir.

3. Puanlama Stratejisi: Puanlama bütünsel ya da analitik biçimde olabilir. Hangi dereceli puanlama anahtarının kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır. Öğretmenler dereceli puanlama anahtarını hangi amaç için kullanacağını iyi bir şekilde analiz etmelidir. Hazırlanan ödevi öğretmen ayrıntılı bir şekilde analiz ederek değerlendirme yapacaksa analitik puanlama ölçeğini kullanmalıdır. Öğretmen yapılan çalışmanın genel hatlarıyla değerlendirmesini yapacaksa bütünsel dereceli puanlama anahtarını kullanmalıdır. Amaçlarına göre dereceli puanlama anahtarı ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde:

a) Bütünsel (Holistik) Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak, parçalarını dikkate almadan puanlamasıdır. Bu yöntem öğrenme ürünlerini toplam puan olarak değerlendirmek istendiğinde kullanılır (MEB,

2006:21).Genellikle yazma ve diğ er yaratıcı veya sanatsal çalışmalar için kullanılmaktadır.

b) Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı:Burada önce performans veya ürünün parçalarının ayrı ayrı puanlanmasını, sonra da bu puanları toplayarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir.Bu  l ekler, çalışmanın ya da ürünü farklı boyutlarına farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur (MEB, 2006:21).Analitik rubriklerde ürün veya sürecin ayrılmış yönleri bireysel olarak derecelendirilmektedir.Bu yolla yapılan puanlama, öğretmene ve öğrencilere, öğrencilerin becerilerinin zayıf ve güçlü yönleri hakkında holistik rubriklere oranla daha fazla bilgiler sağlamaktadır (Çepni, 2007:217).

2.1.3.5.4.1.Dereceli Puanlama Anahtarının Avantajları

- Dereceli puanlama anahtarı, eğitim öğretime birçok boyutta katkı sağlayabilir.Bunlardan bazıları:
- Rubrikler  ğretmenlerin bir etkinlikte ne yapılırsa m kemm l ve ne yapılırsa çok kötü şeklinde yargılara varmalarını kolaylaştırır.Bu yolla, öğrencilerin mükemmele ulaşmaları için onlara yardım edebilecek planlar yapmalarını sağlar.
- Rubrikler  ğrencilere mükemmel performansın neyi kapsadığını ve buna paralel olarak kendi performanslarını nasıl değerlendirebileceklerini açıklar.
- Rubrikler  ğretmenlerin ve diğ er araştırmacıların puanlamada doğru, tarafsız ve tutarlı olmalarına katkı sağlar.
- Rubrikler  ğrencileri değerlendirmek için kullanılan işlemleri belgeler (Çepni, 2007:216).
- Rubrik yardımıyla öğretmenler, verdikleri notlar konusunda hem daha tutarlı hem de daha nesnel olduklarını hissedebilmektedir. Her ne kadar sözlü sınavlar, projeler gibi karmaşık çalışmaları değerlendirmede %100 nesnel olmayı sağlayabilecek bir araç olmadığı biliniyorsa da rubrik kullanarak ölçmede güvenirliği sağlamanın ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilere aktarabilmenin daha kolay ve uygulanabilir olduğu söylenebilir.

- Rubriğin, özellikle düşük ve orta performans düzeyindeki öğrencilere daha çok yardımcıdır. Genelde yüksek performans düzeyindeki öğrenciler rubriğin gereksiz olduğunu düşünmelerine karşın, “düşük” ve “orta” performans düzeyindeki öğrencilerin, gelecekte üstlenecekleri görevler için öğretmenlerinden mutlaka bir ölçüt oluşturmalarını bekledikleri gözlemlenmektedir. Bu, bir bakıma değerlendirmenin anahtarının nerede olduğunu bilmelerine yardımcı olmaktadır (Sezer, 2006:8).

2.1.3.5.5.Kavram Haritaları

Kavram haritası, kavramlar arasındaki ilişkileri ve bağlantıları, şematize ederek ortaya koyan tekniklerden birisidir. Kavram haritaları anlamlı öğrenmeyi sağlamak ve bilginin uzun dönem bellekte saklanmasına yardımcı olmak için kullanılan araçlardır. Çünkü bilginin belli bir düzen içinde depolanması, anımsamada rol oynayan bilişsel bir süreçtir. Kısa süreli bellek, bilinç düzeyinde meydana gelen olayları kaydetme eğiliminde iken, uzun süreli bellek ise bilgiyi saklama eğilimindedir. Kavram haritasında bilginin şematize edilmesi, şifrelenmesi, görsel şekilde sunulması belleği güçlendirmektedir (All, Huycke, Fisher 2003; Akt:Öztürk, Karayağız 2006).

Kavram haritaları, öğrenme öğretme sürecinde, konu başlangıcında bilgilendirme sırasında ya da öğrenmeyi kolaylaştırma amaçlı, konu içinde bulunan kavramların öğretilmesinde ve değerlendirilmesinde kullanılabilir. Bireyin kişisel algılamasını gösteren kavram haritaları genel olarak örümcek, zincir ve hiyerarşik olmak üzere üç farklı şekilde oluşturulabilir. Örümcek haritada, ana kavram haritanın ortasına yerleştirilir, alt kavramlar uç kısımlarda yer alır. Ana kavram, haritanın ortasına yerleştirildiği için kavram bağlarının kurulması karmaşık olur. Hiyerarşik haritada, en geniş kavram, haritanın en tepesine; en dar kapsamlı kavram ise haritanın en altına yerleştirilir. Bu haritanın çizilebilmesi için konunun ayrıntılı bir şekilde bilinmesi gerekir. Zincir haritada ise, olayların akışını ve bunlar arasındaki ilişkileri açıklamak için, bilgiler çizgisel şekilde sunulur. Öğrencilerin ilk çizebilecekleri harita tipidir (Açıkgöz, 2003; Öztürk, Karayağız, 2006). Kavram haritaları kalıcı öğrenme sağladığı, öğrenme gücü çeken öğrencilere yardımcı olduğu, öğrencilerin karmaşık yapıları bir bütün olarak algılamalarını sağladığı, öğretmene bir konu alanında öğrencilerin sahip olduğu bilgileri gözlemlene ve hangi öğrencinin daha çok yardıma ihtiyacı olduğunu

ayırt edebilme şansı tanıdığı için oldukça önemli ölçme değerlendirme araçlarıdır (Erdal, 2007:28–29).

2.1.3.5.5.1.Kavram Haritalarının Avantajları ve Dezavantajı

Kavram haritası, pek çok değerlendirme çalışması için uygun bir metottur. Her derste kolayca kullanılabilen, kavramlar arasında görsel olarak ilişkileri ifade eden bir tekniktir. Kavram haritalarının hazırlanması kolaydır. Ancak öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirmeye alınmadan önce, onların kavram haritaları ile ilgili yeterince uzmanlaşmış olmaları gerekmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006:128). Kavram haritaları, öğrencinin ezberlemesi yerine kavramsal anlamayı oluşturmasını sağlar, öğrenci bilgisini bir diyagram üzerinde gösterir, ayrıca öğrencinin nasıl öğreneceğini öğrenmesinde yardımcı olur. Kavram haritasının en büyük dezavantajı ise kalabalık sınıflarda değerlendirme zaman alabilir (Bekiroğlu, 2004:75).

2.1.3.5.6.Öz Değerlendirme

Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine, öz değerlendirme denir. Öz değerlendirme, bireyin kendi yeteneklerini, kendilerinin keşfetmelerine yardımcı bir yaklaşımdır (MEB, 2006:24). Başka bir anlatımla, öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle, özellikle öğrenme sonuçları ve başarılarıyla ilgili yargıda bulunmalarıdır.

Yıldız ve Uyanık (2004)'ın yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, öğrencilere kendi öğrenme durumlarını ölçme ve değerlendirme fırsatı verilmelidir. Kendi çalışmalarının başarı durumunu özenle izleyen öğrenciler, her zaman tam olarak hangi düzeyde olduklarının farkında olacaktır. Her zaman objektif değerlendirmeyi kendisi için yapabilen öğrenci, öz değerlendirme sürecinde çalışmaları ve yaptığı etkinlikleriyle bütünleşecektir. Öz değerlendirme sayesinde öğrenci kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfedecektir. Öz değerlendirme; öğrencilere performansının düzeyi hakkında karar vermek için, kişisel ya da kişiler arası kriter koymaya ve motivasyonlarının yükselmesine fırsat verir. Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (Eğri, 2006:32). Öz değerlendirmenin olumlu yönlerinin yanı sıra bazı olumsuz yönleri de vardır. Öğrenci kendi performansını değerlendirirken yansızlığını koruyamayabilir. Ancak bu zamanla aşılabilecek bir problemdir.

2.1.3.5.7.Akran Değerlendirme

Akran değerlendirme, gruptaki öğrencilerin belli ölçütler çerçevesinde birbirlerini değerlendirme sürecidir.Yani öğrencilerin, arkadaşlarının hazırladığı ödev, araştırma, proje, rapor, vb. çalışmaları değerlendirmeleridir.Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerileri gelişir.Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar.Akran değerlendirmede, öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için ölçütlerin öğrencilere verilmesi yararlı olur.Akran değerlendirme yapmak amacıyla açık uçlu sorular, sözel ifadeler ya da formlar kullanılabilir (MEB, 2006:27).Akran değerlendirme öğrencinin kendi yeteneğini, kendi kendine keşfetmesine yardımcı olur.Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemesine ve buna göre çalışmasına olanak sağlar.Akran değerlendirmenin olumsuz yanı, öğrencilerin tarafsızlıklarını koruyamamalarıdır. Değerlendirmeciler rasgele seçilerek arkadaşlık faktörünün, sonuçları en az düzeyde etkilemesi sağlanabilir.Çoklu ve tekli seviyede gerçekleştirilebilecek bu değerlendirmede en etkin yol birden fazla değerlendirmecinin bir çalışmanın her elemanını veya bileşenini değerlendirmesidir.Bu şekilde tutarlık sağlanabilir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak 2006:138).Yukarıda değinilen alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin kendini tanıması, yeteneklerinin farkına varması belirli bir zaman sınırlaması altında değil de süreç içerisinde değerlendirilmesini sağlar.Ayrıca öğretmene de öğrenci hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşma imkânı tanır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kaynak (2000), “Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirmeye İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme amaçlı ölçme araçlarının hazırlanması, kullanılması ve elde edilen bilgilerin yorumlanmasına ilişkin görüşlerini belirlemiş ve bu görüşler arasında mezun olunan fakülte, bölüm, görev yapılan okul türü, cinsiyet ve meslekteki kıdeme göre anlamlı farklar olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda “öğrenci başarısını değerlendirmede sınıfın başarı durumu ölçüt alınmalıdır” görüşünde

“1-5” yıllık öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kısa cevap gerektiren testlerin kullanım sıklıklarıyla ilgili görüşlerde Yabancı Dil Bölümlerinden mezun olan öğretmenler lehine farklar bulunmuştur. Bu araştırma, değerlendirme sistemine ilişkin alandaki öğretmenlerin betimsel olarak algılarını ortaya koymaya yönelik bir çalışmadır.

Vaiz (2003), İlköğretim III. Sınıf Yaşam Bilgisi dersine ilişkin proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı öğrenci gelişim dosyalarının kullanımının öğrenme sürecine ne şekilde yansıdığını ortaya koymayı amaçladığı “Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımaları” adlı çalışmasında süreç değerlendirme yaklaşımlarını konu alan yarı deneysel bir çalışma tasarlamış ve çalışma grubu olarak Ankara İli Çankaya İlçesi Beytepe İlköğretim Okulu’ndaki 3/D sınıfı öğrencileri belirlenmiş, araştırmada control grupsuz deney grubu deseni kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci yansımaları ve çalışma süreleriyle ilgili anketler kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin varolan kaynakları ve öğrenmelerini ne derece yansıttıkları süreç boyunca hazırladıkları portfolyolar incelenerek araştırma sonuçlarına varılmıştır. Literatür taraması ve uzman kanılarına bağlı olarak oluşturulan veri toplama aracının uygulaması sonrasında proje tabanlı portfolyoların geliştirilme süreci öncesi ve sonrasında veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında benzerlik bulunduğu, öğrencilerin uygulama sonrasında hafızlık çalışma sürelerinde artış olduğu, öğrencilerin portfolyo ve projeleri için ders kitabı dışındaki kaynakları özellikle de internet kaynaklarını araştırmalar yaparak kullandıkları, süreç içerisinde öğretmenin klasik değerlendirmesiyle portfolyo değerlendirme sonuçları arasında anlamlı bir ilişki olduğu; ayrıca öğretmen, veli ve kendi kendini değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki gözlemlendiği belirtilmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular Aslanoğlu ve Kutlu (2004), rubric (dereceli puanlama anahtarı) kullanarak öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ifade etme yollarından biri olan sunu yapma davranışlarını değerlendirdikleri çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırma, bir özel okulun 24 öğrencisiyle ve 14 öğretmeniyle yürütülmüştür. Fen Bilgisi dersi kapsamında sunu yapma davranışı için üç performans görevi, yol gösterici açıklamalar ve nasıl değerlendirileceğini gösteren dereceli puanlama anahtarı öğrencilere verilmiştir. Öğrencilerden bu üç görevden birini seçmesi ve buna sunu

yapmak üzere hazırlanmaları istenmiştir. Sunuları, öğretmen ve sınıftaki öğrenciler değerlendirmiştir. Ayrıca her sunu kameraya kaydedilmiş, okuldaki Fen Bilgisi öğretmenlerine değerlendirmeleri için izletilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlere “dereceli puanlama anahtarı” ile değerlendirmenin eğitime katkısı bir anketle sorulmuştur. Yapılan analizlerin sonucuna göre öğretmen ve izleyici öğrencilerin her üç performans görevine ait vermiş oldukları puanların arasında anlamlı bir fark olmadığı, öğretmenlerin sunulara verdikleri puanlar arasında yüksek bir uyum olduğu belirlenmiş ve bu puanların tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca sunu yapan öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden aldıkları puanlarla, 1. dönem fen bilgisi dersinden aldıkları notlar arasında 0,72; izleyici öğrencilerin sunulara verdikleri puanlarla, sunu yapan öğrencilerin 1. Dönem fen bilgisi notları arasında ise 0,49 düzeyinde bir ilişki bulunmuştur. Anket sonuçları, öğretmen ve öğrencilerin, dereceli puanlama anahtarı kullanmanın eğitime katkı getirdiğine inandıklarını ortaya konmuştur (Aslanoğlu ve Kutlu, 2004).

Bir önceki çalışmaya temel teşkil eden tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili farklı disiplinlere hizmet eden araç geliştirmeyi amaçlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında okuyan üçüncü sınıf öğrencileri için 2002-2003 eğitim-öğretim döneminde açılmış olan “Öğretimde Ölçme ve Durum Belirleme” dersinin içeriği kapsamında 25 civarında soru geliştirilip kullanılmıştır. Çalışmalar; hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere, üç aylık bir sürede Ankara ilindeki okullarda gerçekleştirilerek 200 civarında öğrenciye uygulanmıştır. Bunun için öncelikle öğrenci performansının tanımlandığı rubrikler geliştirilmiştir. Araştırmadaki bulgular Türkçe, sosyal bilgiler ve fen bilgisi olarak ele alınmıştır. Buna göre, Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerisinde grubun % 38’inin yanlış ve anlamsız cevaplara yöneldiği, anlatım becerisinde sözlü ve yazılı anlatım bölümünde yazılı anlatım becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yapılması gerektiği, sosyal bilgiler dersinde güncel konulara yer verilmesi gerektiği, fen bilgisi dersinde kavramlar arasındaki ilişkilerin saptanmasına yönelik etkinlikler yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Kutlu, 2004).

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme ile bir sonraki öğrenmeyi şekillendirebilmekte ve mevcut öğrenme koşulları üzerinde yapılandırıcı değişiklikler yapabilmektedirler. Öğrenci başarısı bu yolla somut bir değerlendirmeye tabi

tutulmakta, bu da hem öğretmenin öğrenci hakkında hem de öğrencinin kendi durumu hakkında bilgi edinebilmesini kolaylaştırmaktadır (Yıldırım ve Semerci, 2006).

E.Karadağ ve Öney(2006)'in aktardığına göre eğitimin her alanında ölçme ve değerlendirme olmak zorundadır. Aksi takdirde eğitim sonucunda yeterli bilgi ve beceriye ulaşıp ulaşılmadığı, uygulanan eğitim programının başarıya ulaşıp ulaşmadığı belirlenemeyecektir.Yapılanmacılık anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Buna paralel olarak öğrenen değerlendirme aşamasında da etkin rol oynamalıdır.

Alternatif ölçme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir.Alternatif ölçme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmeleri sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir.Öğretmenler hizmet-öncesi eğitimleri sırasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve yaklaşıma uygun değerlendirme konularında kuramsal ve uygulamalı olarak yetiştirilmelidirler.Görev başındaki öğretmenler de hizmet-içi eğitim programlarına alınarak yapılandırmacı kuram ve uygulamalar konularında bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmalıdır ve uygulamada olan eğitim programına hâkim olmalıdırlar.

Ölçme değerlendirme konularında yazılmış yabancı kaynaklar Türkçeye çevrilmeli ve ilgili kişilerle paylaşılmalıdır.Portfolyoya konulan çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılacak kriterler öğrenciye bildirilmeli ve çalışmanın niteliğine göre bazı kriterler beraber belirlenmelidir.Portfolyo sadece bilişsel becerilerin gelişimine ve değerlendirilmesine odaklanmaz, aynı zamanda öğrencileri grup çalışmasına ve yardımlaşmaya teşvik eder ve sosyal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkıda bulunur.

Değişim ve gelişme için plan yapılması, amaca daha kısa zamanda ve etkili bir şekilde ulaşılmasını sağlayabilir. Bir çalışmaya başlanılmadan önce hazırlanan iyi bir plan, çalışanların neyi, ne zaman, ne kadar ve nasıl yapacaklarına rehberlik eder. Eğitimin planlı şekilde yapılmasının önemli avantajları olduğu kabul edilmektedir. Eğitimde planlama, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak için öğretim etkinliklerinden hangilerinin seçileceğini, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağını, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağını, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayıp kâğıt üzerinde

saptamaktır (Demirel 2002). Bu tanıma göre eğitimde planlamanın dört temel ögesi olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar, öğrenciye kazandırılması düşünülen özellikler, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmedir.

Ülkemizdeki öğrencilerin istendik hedeflere ulaşma düzeyleri, yapılan çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar ile belirlenmeye çalışılmaktadır. Ulusal düzeyde yapılan öğrenci başarısını belirlemeye yönelik araştırma sonuçları (MEB-OBBS, 2002; MEB-OBBS, 2005 ve MEB-OBBS, 2007) ve uluslararası düzeyde yapılan PISA, TIMMS ve PIRLS projeleri öğrenme çıktılarının yetersiz olduğunu göstermektedir (MEB-PISA, 2005). Ayrıca ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte yapılan OKS ve ÖSS’lerden alınan sonuçlar da önceki başarının ölçüleri olmaları nedeniyle, öğrenme çıktıları hakkında önemli ipuçları vermektedirler. Bu araştırma sonuçları, ülkemizde aynı yaş grubundaki öğrencilerin diğer ülkelerdeki akranlarına göre bazı hedeflere ulaşmada yetersiz olduğu yönünde işaretler vermiştir (MEB-PISA, 2005). Öğrencilerimizin, özellikle okul öğrenmelerini günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanma bakımından önemli eksiklikleri olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları ve değişik ülkelerdeki örnek uygulamalar göz önünde bulundurularak, 2005–2006 öğretim yılı itibari ile ilköğretim 1–5 sınıfları ve kademeli olarak 2006–2007 öğretim yılından itibaren diğer sınıflar için hazırlanan yeni öğretim programları tüm yurttan uygulanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın (constructivist) temel alındığı programlarda, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı kabul edilmektedir. Bu yaklaşımın bir gereği olarak öğretmen merkezli bir öğretimden uzaklaşarak öğrenci merkezli öğretim yöntemi benimsenmekte; öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimine aile ve çevrenin de katılımı amaçlanmaktadır. Öğretim programlarındaki bu değişiklik derslerin içeriğinde, öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç ve gereçlerle ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliklere neden olmuştur.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Dünyada son yıllarda yapılan birçok çalışmada ortak sonuç, ölçme-değerlendirme şeklinin öğrenmeyi yönlendirdiği (Biggs ve Watkins, 1996) ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin uygun bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öğrenme

düzyey ve kalitesini artırma yönünde etkili olduğu şeklindedir (Clarke, 2001; Black ve William 2002). Araştırmalar, öğrencilerin kendilerinden beklendiğı şekilde gelişim gösterdiklerini ve beklenenin üzerinde performansa ulaşamadıklarını göstermektedir (Biggs ve Watkins, 1996). Bunun için yenilenen öğretim programlarında geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının yerine alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının benimsendiğı görölmektedir. (Metin, Demiryörek, 2009)

Shavelson, Baxter ve Pine (1991) bilişsel alandaki araştırmalar ve fen programındaki yapılandırmacı reform doğrultusunda kendi araştırmalarında performans dayanaklı değerlendirmelerin sınıf için ortamlarda nasıl uygulanacağına dair ipuçları sunmuşlardır. Çalışma için sınıfta verilen görev odaklı etkinlikler ve performans değerlendirmeleri oluşturulmuştur. Araştırmanın uygulanmasında üç öğrenci merkezli etkinlik, gözlemciler tarafından puanlanmıştır. Bu gözlemler, performans değerlendirmelerin ölçütünü oluşturmaktadır ve geliştirilmesinde öğrenci defterlerindeki gözlemci puanları, araştırmalardaki bilgisayar gösterimleri, araştırmayla ilgili açık uçlu soruların cevapları, öğrenci performanslarına dayalı çoktan seçmeli sorular gibi veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bu çalışma için 300 beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin performans değerlendirmelerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenci merkezli değerlendirmeler gelişimsel, tekrarlamalı ve süreçseldir. Gerçek zamanlarda güvenilir bir biçimde puanlanması mümkün olabilir. Ölçütler ve görevlerin bireysel özelliklere bağılı çeşitliliğine bakıldığında performans dayanaklı değerlendirmelerin geniş gruplara genellenebilirliğinde bir sınırlama olduğu söylenebilir. Benzer olarak süreç değerlendirme yaklaşımlarının yönetimlerindeki çeşitlilik ölçütlerin değişebilirliğine de bir sınırlama getirmektedir.

Performans dayanaklı değerlendirme çalışmalarının ölçüt geliştirme boyutunda ise yapılan bir araştırmada geleneksel değerlendirme ve yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını karşılaştırmalı inceleyerek rubrikleri (dereceli puanlama anahtarı) de geleneksel ve geliştirilmiş olmak üzere iki kategoriye ayırmış ve öğrencileri başarı seviyelerine ait alt gruplara ayırarak rubrikler (dereceli puanlama anahtarı) aracılığı ile derinlemesine bir inceleme yaparak eğitim-öğretim sürecinde rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanımı için somut öneriler getirmiştir (Linn ve Burton, 1994).

Linn ve Burton'ın çalışmalarına somut bir uygulama olarak Howe (1997), "İlköğretim Fen Eğitiminde Rubrik (dereceli puanlama anahtarı) Kullanımı Üzerinde Güvenirlik Çalışması" adlı yüksek lisans tezinde 47 heterojen öğrenciden oluşan grup ile çalışmış (29 normal, 8 risk altında ve 11 özel eğitim sürecinde) ve öğrencileri puanlamada üç bağımsız değerlendirme uzmanı çalışmış, iç değerlendirme güvenilirliği her öğrenci 15 ayrı kategoriden oluşturulmuş puanlamaya göre 0,85-0,93 arasında oldukça yüksek bir değer bulunmuştur. Howe'ın araştırmasındaki puanlayıcı güvenilirliğinde izlenen yöntem bu çalışmada tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yeterlik sınavının geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında uygulanmıştır.

Rubrik (dereceli puanlama anahtarı) kullanımı ilk ve ortaöğretimde olduğu kadar öğretmen eğitiminde de ölçüt belirleme süreç ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının etkili bir biçimde uygulanması açısından önem taşımaktadır. Fen öğretmenlerinin ilköğretim okullarından üniversite laboratuarına değişik akademik seviyelerde öğrencilerin laboratuar becerileri, problem çözme becerileri, fen okuryazarlıklarını belirlemek amacıyla rubrik kullanımını araştırdıkları sayıltısından hareketle hizmet öncesi ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi öğretmenlerinin metodoloji derslerinde rubriklerle değerlendirilmesini hedefleyen bir araştırma tasarlanmıştır. Bu amaçla öncelikle araştırmacı rubriklerin tanımını yapmış, rubriklerle elde edilen bilgilere yer vermiş ardından ortaöğretim fen metodlarını açıklayarak holistik ve analitik rubriklerin fen metodoloji dersinde geliştirilmesi ve kullanımı hakkında örneklerle yer vererek rubriklerin süreçteki avantaj ve dezavantajlarını açıklamıştır. Sonuçta rubriklerin portfolyolar ve kavram haritaları gibi değerlendirmeye zenginlik katan araçlar olduğunu vurgulamış, rubriklerin değerlendirme, öğretim programı, kazanımlar ve öğrenme hakkında yansıtıcı düşünmeye olanak verdiğini, öğrencilere kendi öğrenmelerini fark etmelerine fırsat verdiği, fen öğretmenlerine öğrencileri ve kendileri hakkında değerlendirme yapma olanağı görüşünü bildirmiştir. Dezavantajlar olarak ise dereceli puanlama anahtarı (rubrik) hazırlamanın zaman alıcı olması nedeniyle öğretmenlerin rubrikleri hazırlama ve kullanma konusundaki motivasyonlarını düşürdüklerini ifade etmiştir (Luft, 1999).

Süreç değerlendirme yaklaşımlarının eğitim bilimlerinin yalnızca program ya da ölçme değerlendirme basamaklarında değil eğitim yönetim Stader ve Winstead (2002), "Eğitim Yönetiminde Portfolyolar, Performans Değerlendirme ve Standart Temelli

Değerlendirmeler” adlı çalışmalarında portfolyoları tanımlamış ve portfolyoların performans değerlendirmelerindeki önemini vurgulayarak portfolyoda bulunması gereken öğelerden bahsederek bunların içeriklerinden bahsetmiştir. Yine portfolyoların puanlanmasında kullanılan rubrikleri geliştirme sürecinden bahsederek portfolyoların eğitim yönetiminde bireylerin öz değerlendirme, risk alma, öz güven, kendine ve çevreye ait yansımaları ifade etme gibi özelliklerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni ve örneklemini açıklanarak, veri toplama araçlarının nasıl hazırlandığına ilişkin bilgiler ile verilerin toplanmasında ve analizinde uygulanan istatistiklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin işleniş ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir.

Tarama modeli; geçmişte ya da o anda varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde, araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bu tür araştırmalarda amaç, o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar, 1984:79). Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemeler yapma vardır. Kısaca bu modelde bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966:67).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; Fırat ve Dicle Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini; Fırat ve Dicle Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerinde öğrenim gören tesadüfi örnekleme yolu ile seçilmiş 820 öğretmen adayından oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanarak elde edilmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından hazırlanan anket öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Anket formları iki bölümden oluşmaktadır. Anketin 1. bölümünde demografik bilgilerle ilgili öğretmen adaylarına yönelik 5 soru bulunmaktadır. 2. bölümünde ise öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin işleniş ve

ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 33 maddeli beşli likert ölçeği yer almaktadır. Ayrıca araştırma konusuna ilişkin 2 tanede birden çok seçenekli görüş maddesinde bulunmaktadır.

Araştırma anket formunun güvenirlik-geçerlilik çalışmasında döndürülmemiş temel bileşenler analizinden (Unrotated Factor Solution) yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0.35 ve üzeri olan maddeler işleme alınmış ve toplam 33 madde işler durumda gözükmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda işler durumda bulunan 33 madde için tekrar faktör analizi işlemleri yapılmıştır. İkinci analiz sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.829, Bartlett Testi 6699.528 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısı, Cronbach Alpha .785 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin geçerliliği için uzman kanısından da yararlanılmıştır. Anketin güvenirlik ve geçerlilik çalışması tamamlandıktan sonra anket son halini almış ve araştırmada uygulanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Ankete katılan öğretmen adaylarının görüşleri alınırken anket formu ile elde edilen verilerin istatistiksel analizi için aşağıda belirtilen sıra izlenmiştir.

Ankete cevap veren örneklem grubunun bölümde uygulanan ölçme değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan ankete verdikleri cevaplardan elde edilen veriler 1–5 derecelendirme ölçeğinde SPSS 16.0 istatistiksel paket programında bilgisayar ortamına aktarılmış, frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmış. 2. bölüm için verilerin aritmetik ortalamaları alınmıştır.

1. Anketin birinci bölümünde verilen cevapların analizinde, frekans ve yüzde dağılımları kullanılmıştır.

2. Anketin ikinci bölümünde yer alan likert tipi sorulara verilen cevaplar analiz edilirken%, frekans, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırmada uygulanan likert tipi ölçek, beşli derecelendirme şeklinde hazırlanmıştır. Beşli derecelendirme ölçeği, eşit ortalamalar esas alınarak;

Hiç Katılmıyorum	:1, 00 - 1, 80
Katılmıyorum	:1, 81 - 2, 60
Kısmen Katılıyorum	:2, 61 - 3, 40
Katılıyorum	:3, 41 - 4, 20
Tamamen Katılıyorum	:4, 21 - 5, 00

şeklinde puanlandırılmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın genel amacı doğrultusunda cevap aranan sorulara ilişkin toplanan veriler, sorular bazında çözümlenmiş, elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayanarak ulaşılan yorumlar sunulmuştur.

4.1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program, öğrenim türü, öğrenim gördükleri sınıf, değişkenlerine dayalı demografik özellikleri yer verilmiştir.

4.1.1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kadın	510	62.2
Erkek	310	37.8
Toplam	820	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların, % 62.2'sinin kadınlardan ve %37.8'inin erkeklerden oluştuğu görülmektedir.

4.1.2. Araştırmaya katılanların öğrenim gördükleri programa göre dağılımı

Araştırmaya katılanların öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Genel Dağılımı

Programlar	F	%
Okul Öncesi Öğretmenliği	148	18.0
Sınıf Öğretmenliği	306	37.3
İlköğretim Matematik Öğrt.	84	10.2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	80	9.8
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	202	24.6
Toplam	820	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, %37.3'ünün sınıf öğretmenliği, %24.6'sının sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gördüğü görülmüştür. Yine öğretmen adaylarının %18'inin okul öncesi öğretmenliğinde, %10.2'sinin ilköğretim matematik öğretmenliğinde ve %9.8'inin de fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gördüğü görülmektedir.

4.1.3.Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördükleri Programa Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların öğrenim türlerine göre dağılımı Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Türlerine Göre Genel Dağılımı

Öğrenim Türü (Şekli)	F	%
Birinci Öğretim (Gündüz)	755	92.1
İkinci Öğretim (Gece)	65	7.9
Toplam	820	100

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılanların % 92.1' inin birinci öğretimde ve % 7.9'unun ikinci öğretimde öğrenim gördüğü görülmektedir.

4.1.4.Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Dağılımı

Araştırmaya katılanların öğrenim gördükleri sınıflara göre dağılımı Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Genel Dağılımları

Öğrenim Gördükleri Sınıf	F	%
2. Sınıf	210	25.6
3. Sınıf	431	52.6
4. Sınıf	179	21.8
Toplam	820	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılanların % 52.6' sının 3. Sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Yine öğretmen adaylarının %25.6'sının 2. Sınıfta ve %21.8'inin 4. Sınıfta öğrenim gördüğü görülmektedir.

4.2. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Kullandıkları Yöntem-Tekniklere İlişkin Dağılımı

Araştırmaya katılanlara göre öğretim elemanlarının öğretim sürecinde kullandıkları yöntem-tekniklere ilişkin dağılım Tablo 5 de verilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Kullandıkları Yöntem-Tekniklere İlişkin Dağılımı

Yöntem Teknikler	F	%
Genellikle kitaptaki işlenişi kullanıyorlar	715	38.01
Çoklu zekâ	28	1.48
Proje tabanlı öğrenme	225	11.96
İşbirlikli öğrenme	155	8.24
Düz anlatım	592	31.47
Beyin fırtınası	72	3.83
Tam öğrenme	18	0.96
Buluş yoluyla öğrenme	8	0.42
Drama	45	2.39
Diğer	23	1.22
Toplam	1881	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde % 38.01 inin genellikle kitaptaki işlenişi kullandıkları, % 31.47 sinin düz anlatım yöntemini, % 8.24 ünün işbirlikli öğrenmeyi, %

3.83 ünün beyin fırtınası yöntemini ve % 1.48 inin çoklu zeka kuramına dayalı yürüttükleri görülmektedir.

4.3.Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Kullandıkları Ölçme – Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Dağılımı

Araştırmaya katılanlara göre öğretim elemanlarının öğretim sürecinde kullandıkları ölçme-değerlendirme tekniklerine ilişkin dağılım Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinde Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Dağılımı

Ölçme-Değerlendirme Teknikleri	F	%
Öğrenci ürün dosyaları	92	5.54
Performans değerlendirme ölçekleri	102	6.14
Proje çalışmaları	252	15.18
Yazılı sınavlar	547	32.95
Testler (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, d-y)	372	22.41
Ödevler	295	17.77
Toplam	1660	100

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde % 32.95 inin yazılı sınavlar, % 22.41 inin testler, % 17.77 sinin ödevler, % 15.18inin proje çalışmaları, % 6.14 ünün performans değerlendirme ölçekleri ve % 5.54ünün öğrenci ürün dosyalarını kullanarak ölçme-değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Bu durum, eğitim fakültesi ilköğretim bölümünde öğretim süreci ölçme değerlendirme aşamasında öğretim elemanlarının en çok yazılı sınavlar ve testleri kullandıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

4.4.Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Araştırmaya katılanlara göre öğretim elemanlarının öğretim sürecinin hazırlık- işleniş aşamalarına ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 7 de verilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

M	Dersin Hazırlanışına İlişkin Görüşler	N	Katılma Derecesi (%)					$\bar{X}$	ss
			TK	K	KK	KM	HK		
1	Öğretim elemanları dersle ilgili farklı etkinlik ve materyalleri internetten araştırarak derse gelirler	820	5.1	15.4	36.6	20.2	22.7	2.60	1.15
2	Dersle ilgili farklı kitap, dergi vb. yayınları yakından takip etmekteyiz	820	6.3	17.3	32.2	30.7	13.4	2.72	1.09
3	Yeni öğretim yöntemleriyle ilgili seminer ve konferansları öğrendim	814	4.9	18.2	29.0	30.7	17.2	2.63	1.11
4	Kazanımlara ve öğrencilerin özelliklerine uygun etkinliklere yönelik uygulamalar ve dersler işlemekteyiz	818	6.8	21.8	35.0	23.7	12.7	2.86	1.11
5	Derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de görmekteyiz.	811	8.9	26.0	30.6	21.0	13.6	2.96	1.17
6	Derslerde öğretmen adayları etkinliklere ilgi ve istekle katılır.	816	9.3	20.6	37.6	21.4	11.0	2.96	1.11
7	Derslerde öğretmen adayları çalışmalarını başarılı bir şekilde yerine getirirler.	818	9.5	27.1	36.9	17.4	9.0	3.11	1.09
8	Sınıfın kalabalıklığı verimli ders işlememizi güçleştiriyor.	820	24.1	22.0	23.7	21.2	9.0	3.31	1.29
9	Sınıfın fiziki özellikleri ders işlememiz için uygundur.	814	13.0	29.0	27.3	19.4	11.3	3.13	1.20
10	Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında kullanırız	794	7.3	22.7	38.0	19.6	12.3	2.93	1.10
11	Bazı öğretmen adaylarının sosyo-demografik (ekonomik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) özellikleri, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor.	810	14.6	21.5	26.7	25.2	12.1	3.01	1.24
12	Bazı öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor.	820	17.1	23.2	31.0	20.5	8.3	3.20	1.19
13	Derslerde öğretmen adayları fikirlerini açıkça söyleme fırsatı bulmaktadırlar.	812	12.1	25.1	30.3	14.3	18.2	2.99	1.27
14	Öğretim elemanı derse başlamadan önce dikkati çeker.	816	4.9	22.1	32.6	23.5	16.9	2.75	1.13
15	Öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencileri güdüler.	806	3.5	15.1	35.0	26.3	20.1	2.56	1.08
16	Öğretim elemanı derse başlamadan önce hedeften haberdar eder.	811	4.7	18.7	39.2	22.8	14.5	2.76	1.06
17	Öğretim elemanı önceki öğrenmeleri gözden geçirir.	817	4.2	16.9	43.5	19.8	15.7	2.74	1.05

TK:Tamamen Katılıyorum, K:Katılıyorum, KK:Kısmen Katılıyorum, KM:Katılmıyorum, HK:Hiç Katılmıyorum

Tablo 7 incelendiğinde, birinci madde olan, “Öğretim elemanları dersle ilgili farklı etkinlik ve materyalleri internetten araştırarak derse gelirler” görüş maddesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kısmen katılıyorumu yakın olmakla birlikte “Katılmıyorum” ($\bar{X} = 2.60$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 2. Madde olan “Dersle ilgili farklı kitap, dergi vb. yayınları yakından takip etmekteyiz” ($\bar{X} = 2.72$), 3. madde olan “Yeni öğretim yöntemleriyle ilgili seminer ve konferansları öğrendim” ($\bar{X} = 2.63$) ve 4. madde olan “Kazanımlara ve öğrencilerin özelliklerine uygun etkinliklere yönelik uygulamalar ve dersler işlemekteyiz” ($\bar{X} = 2.86$) katılmıyorumu yakın olmakla birlikte, “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yine Tablo 7 incelendiğinde, 5. Madde olan “Derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de görmekteyiz.” ($\bar{X} = 2.96$) ve 6. madde olan “Derslerde öğretmen adayları etkinliklere ilgi ve istekle katılır” ($\bar{X} = 2.96$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 7. Madde olan “Derslerde öğretmen adayları çalışmalarını başarılı bir şekilde yerine getirirler” ($\bar{X} = 3.11$), 9. madde olan “Sınıfın fiziki özellikleri ders işlememiz için uygundur” ($\bar{X} = 3.13$), 10. madde olan “Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında kullanırız” ($\bar{X} = 2.93$), 11. madde olan “Bazı öğretmen adaylarının sosyo-demografik (ekonomik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) özellikleri, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor” ($\bar{X} = 3.01$) ve 13. madde olan “Derslerde öğretmen adayları fikirlerini açıkça söyleme fırsatı bulmaktadırlar” ($\bar{X} = 2.99$) görüş maddelerine “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yine Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 8. Madde olan “Sınıfın kalabalıklığı verimli ders işlememizi güçleştiriyor” ($\bar{X} = 3.31$) ve 12. madde olan “Bazı öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor” ($\bar{X} = 3.20$)’katılıyorum’a yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yine Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 14. madde olan “Öğretim elemanı derse başlamadan önce dikkati çeker” ($\bar{X} = 2.75$) 16. madde olan “Öğretim elemanı derse başlamadan önce hedeften haberdar eder” ($\bar{X} = 2.76$) ve 17. madde olan “Öğretim elemanı önceki öğrenmeleri gözden geçirir” ($\bar{X} = 2.74$) “katılmıyorum’a yakın olmakla birlikte, “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, 15. madde olan, “Öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencileri güdüler” görüş maddesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kısmen katılıyorum’a yakın olmakla birlikte “Katılmıyorum” ($\bar{X} = 2.56$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının derse başlamadan önce öğrencileri yeterince güdülemediği sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç, öğretim elemanlarının öğrencilerin üniversite düzeyinde olması, ayrıca yaş ve mesleki olarak öğretmen adaylarının mesleki derslere daha bilinçli, güdülü ve istekli olarak takip etme sorumluluğunda olduklarını düşünerek ders öncesi güdüleme davranışını daha az sergiledikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.5.Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Ölçe-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Araştırmaya katılanlara göre öğretim elemanlarının öğretim sürecinin ölçe-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşlerin Dağılımı

M	Derslerin ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşler	N	Katılma Derecesi (%)					$\bar{X}$	ss
			TK	K	KK	KM	HK		
18	Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar.	801	4.5	18.0	30.3	28.0	19.2	2.60	1.12
19	Etkinlik uygulamaları çok fazla zaman aldığı için değerlendirme bölümüne yeterli zaman kalmıyor.	815	12.8	24.3	33.7	20.9	8.3	3.12	1.13
20	Öğretim elemanı öğrencilerin bireysel çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebilmektedir.	817	4.7	13.0	35.4	27.2	19.8	2.55	1.09
21	Proje ve performans ödevleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir.	813	27.6	35.2	21.8	7.6	7.9	3.67	1.18
22	Öğretim elemanı öğrencilerin grup çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebiliyor.	813	4.9	21.9	35.8	22.6	14.8	2.80	1.09
23	Öğretim elemanı öğrencilere proje ödevleri vererek performanslarını değerlendirebiliyor.	817	10.5	27.4	33.7	15.9	12.5	3.08	1.16
24	Öğretim elemanlarının öğrencilerin sınav kağıtlarını değerlendirirken objektif olduklarını düşünüyorum.	817	7.6	21.1	26.9	17.7	26.7	2.65	1.28
25	Öğretim elemanlarının öğrencilerin başarılarını ve performanslarını değerlendirirken yazılı sınavlardan elde edilen sonuçlara daha çok güveniyorum.	817	11.0	24.2	30.1	20.7	14.0	2.98	1.20
26	Öğretim elemanları konuya uygun ideal ölçme türünü belirlememektedirler.	815	18.2	23.6	31.9	19.8	6.6	3.27	1.16
27	Öğretim elemanları ölçme değerlendirme öncesi yeterince öğrenciyi bilgilendirmiyor.	805	19.3	26.6	30.6	16.6	7.0	3.35	1.17
28	Öğretim elemanları ölçme değerlendirme sürecinde yeterli zaman vermiyor.	813	16.5	26.4	27.3	22.9	6.9	3.23	1.17
29	Öğretim elemanları ölçme değerlendirmede aynı tür sorular soruyor	809	11.1	21.5	37.2	21.8	8.4	3.05	1.10
30	Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faydalanmıyor	811	19.2	30.1	27.5	19.0	4.2	3.41	1.12
31	Öğretim elemanları <u>sürece dayalı</u> bir ölçme değerlendirme hiç izlememektedirler.	817	14.9	22.2	37.9	18.8	6.1	3.21	1.10
32	Öğretim elemanları <u>ürüne dayalı</u> bir ölçme değerlendirme izlemektedirler.	813	14.0	25.8	31.7	19.7	8.7	3.17	1.16
33	Öğretim elemanları kısa süreli quize dayalı ölçme değerlendirme yapmaktadırlar.	815	4.4	10.6	22.9	31.2	30.9	2.26	1.14

TK:Tamamen Katılıyorum, K:Katılıyorum, KK:Kısmen Katılıyorum, KM:Katılmıyorum, HK:Hiç Katılmıyorum

Tablo 8 incelendiğinde, 18. madde olan, “Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar” görüş maddesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının

kısmen katılıyorum” yakın olmakla birlikte “Katılmıyorum” ($\bar{X} = 2.60$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 19. Madde olan “Etkinlik uygulamaları çok fazla zaman aldığı için değerlendirme bölümüne yeterli zaman kalmıyor” ($\bar{X} = 3.12$) 23. madde olan “Öğretim elemanı öğrencilere proje ödevleri vererek performanslarını değerlendirebiliyor” ($\bar{X} = 3.08$) ve 25. madde olan “Öğretim elemanlarının öğrencilerin başarılarını ve performanslarını değerlendirirken yazılı sınavlardan elde edilen sonuçlara daha çok güveniyorum” ($\bar{X} = 2.98$) görüş maddelerine “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, 20. madde olan, “Öğretim elemanı öğrencilerin bireysel çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebilmektedir” görüş maddesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kısmen katılıyorum” yakın olmakla birlikte “Katılmıyorum” ($\bar{X} = 2.55$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, 21. madde olan, “Proje ve performans ödevleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir” görüş maddesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Katılıyorum” ($\bar{X} = 3.67$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Yine Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 22. Madde olan “Öğretim elemanı öğrencilerin grup çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebiliyor” ($\bar{X} = 2.80$) ve 24. madde olan “Öğretim elemanlarının öğrencilerin sınav kağıtlarını değerlendirirken objektif olduklarını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2.65$) görüş maddelerine katılmıyorum” yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 26. Madde olan “Öğretim elemanları konuya uygun ideal ölçme türünü belirlememektedirler” ($\bar{X} = 3.27$), 27. madde olan “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme öncesi yeterince öğrenciyi bilgilendirmiyor” ($\bar{X} = 3.35$) ve 28. madde olan “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme sürecinde yeterli zaman vermiyor” ($\bar{X} = 3.23$) görüş maddelerine

“katılıyorum”a yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 29. madde olan “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme aynı tür sorular soruyor” ($\bar{X} = 3.05$), 31. madde olan “Öğretim elemanları sürece dayalı bir ölçme değerlendirme hiç izlememektedirler” ($\bar{X} = 3.21$) ve 32. madde olan “Öğretim elemanları ürüne dayalı bir ölçme değerlendirme izlemektedirler” ($\bar{X} = 3.17$) görüş maddelerine “katılıyorum”a yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, 30. madde olan, “Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faydalanmıyor” görüş maddesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “kısmen katılıyorum”a yakın olmakla birlikte “Katılıyorum” ($\bar{X} = 3.41$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, 33. madde olan, “Öğretim elemanları kısa süreli quize dayalı ölçme değerlendirme yapmaktadırlar.” görüş maddesine araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Katılmıyorum” ($\bar{X} = 2.26$) düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum öğretim elemanlarının kısa süreli quiz vb etkinliklere ara değerlendirme yapmadıkları sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç öğretim elemanlarının öğretim sürecinde, ders içi ara değerlendirmeyi çok az yaptıkları ve bu yönüyle teorik quiz vari sınavlardan ziyade uygulamaya dayalı ve ürüne dayalı ölçme-değerlendirme daha çok yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Yine öğretmen yetiştiren kurumların teorikten ziyade uygulamaya dayalı bir meslek olan öğretmenlik mesleğini yetiştirme olması bu durumu daha çok ortaya koymaktadır.

4.6. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamalarına ilişkin görüşleri Tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşleri

MN	Kadın			Erkek			T	P
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	Ss		
1	510	2.58	1.10	310	2.63	1.22	0.490	0.624
2	510	2.67	1.02	310	2.81	1.20	1.741	0.082
3	506	2.66	1.09	308	2.58	1.15	1.022	0.307
4	508	2.85	1.11	310	2.88	1.10	0.290	0.772
5	507	2.97	1.13	304	2.94	1.24	0.296	0.768
6	508	3.00	1.03	308	2.89	1.23	1.297	0.195
7	510	3.06	1.05	308	3.19	1.14	1.621	0.105
8	510	3.21	1.26	310	3.47	1.32	2.801*	0.005
9	506	3.20	1.19	308	3.02	1.21	2.057*	0.040
10	494	2.92	1.05	300	2.95	1.18	0.464	0.643
11	502	2.91	1.18	308	3.18	1.31	2.988*	0.003
12	510	3.15	1.12	310	3.29	1.29	1.596	0.111
13	504	3.08	1.25	308	2.84	1.29	2.602*	0.009
14	510	2.68	1.11	306	2.86	1.14	2.191*	0.029
15	508	2.47	1.03	298	2.71	1.14	3.019*	0.003
16	510	2.71	1.05	301	2.86	1.07	1.961	0.050
17	508	2.66	1.00	309	2.88	1.10	2.922*	0.004

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamalarına ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 9 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 8, 9, 11, 13, 14, 15 ve 17 maddelerde $p < .05$ düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 8. madde olan “Sınıfın kalabalıklığı verimli ders işlememizi güçleştiriyor” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2,801$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler ($\bar{X} = 3.21$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 3.47$) “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre kalabalık sınıfların ders işlemeyi güçleştirdiği görüşünü erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha fazla kabullendiği söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 9. madde olan “Sınıfın fiziki özellikleri ders işlememiz için uygundur” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2,057$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler ($\bar{X} = 3.20$) ile katılıyorum a yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 3.02$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre sınıfın fiziki özelliklerinin ders işleme açısından uygunluğunu kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kabullendiği söylenebilir.

Yine Tablo 9 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 11. madde olan “Bazı öğretmen adaylarının sosyo-demografik (ekonomik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) özellikleri, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2,988$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler ($\bar{X} = 2.91$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 3.18$) “katılıyorum” a yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre bazı öğretmen adaylarının sosyo-demografik (ekonomik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) özellikleri, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor görüşünü erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla kabullendiği söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 13. madde olan “Derslerde öğretmen adayları fikirlerini açıkça söyleme fırsatı bulmaktadırlar” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2,602$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler ($\bar{X} = 3.08$) ile “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 2.84$) katılmıyorum a yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre derslerde fikirlerini açıkça

söyleme fırsatını daha çok bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuç kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha özgüveni yüksek, derslerde daha aktif ve sosyal oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 9 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 14. madde olan “Öğretim elemanı derse başlamadan önce dikkati çeker” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2.191$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler ($\bar{X} = 2.68$) ile katılmıyorduma yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 2.86$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretim elemanı derse başlamadan önce dikkati çekme görüşünü erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla kabullendiği söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 15. madde olan “Öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencileri güdüler” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 3.109$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler ($\bar{X} = 2.47$) ile kısmen katılıyorduma yakın olmakla birlikte “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 2.71$) katılmıyorduma yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencileri güdüler görüşünü erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla kabullendiği söylenebilir.

Tablo 9 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 17. madde olan “Öğretim elemanı önceki öğrenmeleri gözden geçirir” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2.922$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler ($\bar{X} = 2.66$) ile katılmıyorduma yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 2.88$) ($\bar{X} = 2.88$) “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre öğretim elemanı önceki

öğrenmeleri gözden geçirir görüşünü erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha fazla kabullendiği söylenebilir.

4.7. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşleri Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşleri

MN	Kadın			Erkek			T	P
	n	$\bar{X}$	Ss	n	$\bar{X}$	ss		
18	500	2.53	1.12	301	2.73	1.11	2.533*	0.012
19	508	3.09	1.10	307	3.18	1.18	1.043	0.297
20	510	2.56	1.07	307	2.55	1.12	0.081	0.935
21	506	3.68	1.12	307	3.65	1.28	0.321	0.748
22	508	2.79	1.07	305	2.81	1.13	0.283	0.777
23	510	3.13	1.14	307	2.99	1.19	1.699	0.090
24	508	2.65	1.23	309	2.65	1.37	0.043	0.965
25	510	2.95	1.15	307	3.02	1.29	0.826	0.409
26	506	3.25	1.12	309	3.30	1.24	0.482	0.630
27	502	3.39	1.14	303	3.26	1.21	1.536	0.125
28	504	3.25	1.13	309	3.20	1.24	0.560	0.576
29	502	3.09	1.08	307	2.99	1.14	1.312	0.190
30	504	3.31	1.11	307	3.57	1.13	3.215*	0.001
31	508	3.21	1.09	309	3.22	1.11	0.152	0.879
32	504	3.23	1.16	309	3.07	1.15	1.857	0.064
33	508	2.24	1.11	307	2.31	1.17	0.880	0.379

*P<0.05

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşlerin olduğu Tablo 10 incelendiğinde, yapılan t testi sonucunda 18 ve 30.maddelerde $p < .05$ düzeyinde anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Diğer maddelerde ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 18. madde olan “Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar.” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 2,533$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler

($\bar{X} = 2.53$) ile kısmen katılıyorumu yakın olmakla birlikte “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 2.73$) katılmıyorumu yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar görüşünü erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha fazla kabullendiği söylenebilir.

Tablo 10 incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda 30. madde olan “Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faydalanmıyor.” görüş maddesine araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t = 3,215$; $p < .05$). Bu görüş maddesine, kadın öğrenciler ($\bar{X} = 3,31$) katılıyorumu yakın olmakla birlikte “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirtirlerken; erkek öğrenciler ise ($\bar{X} = 3,57$) kısmen katılıyorumu yakın olmakla birlikte “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faydalanmıyor görüşünü erkek öğrenciler kadın öğrencilere göre daha fazla kabullendiği söylenebilir.

4.8. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık işleniş aşamalarına ilişkin görüşleri Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Madde no	Okul Öncesi(a)		Sınıf Öğretmenliği (b)		İlköğretim Matematik (c)		Fen Bilgisi (d)		Sosyal Bilgiler (e)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
1	2.78	0.98	2.71	1.17	2.55	1.23	2.53	1.03	2.36	1.19	4.086*	0.003	a-e, b-e
2	2.89	0.90	2.81	1.06	2.88	1.21	2.65	1.09	2.44	1.18	5.503*	0.000	a-e, b-e, c-e
3	3.23	0.91	2.59	1.07	3.10	1.22	2.53	1.03	2.10	1.00	29.959*	0.000	a-b, a-d, a-e, b-e, c-e
4	3.30	1.07	2.88	1.09	2.67	0.92	2.98	0.97	2.56	1.17	11.073*	0.000	a-b, a-c, a-e, b-e
5	3.27	1.09	3.07	1.15	2.83	1.05	3.03	1.11	2.58	1.23	9.151*	0.000	a-e, b-e
6	3.14	0.89	3.03	1.12	3.07	1.18	2.88	1.06	2.71	1.19	4.203*	0.002	a-e, b-e
7	3.32	0.81	3.20	1.10	3.29	1.21	2.85	0.89	2.84	1.20	6.835*	0.000	a-e, b-e, c-e
8	3.03	1.22	3.39	1.19	3.24	1.47	3.03	1.09	3.54	1.43	4.748*	0.001	a-e
9	3.08	1.05	3.32	1.12	3.21	1.25	3.33	1.11	2.76	1.35	7.628*	0.000	b-e, d-e
10	3.00	0.86	2.97	1.07	2.95	1.20	3.18	0.98	2.70	1.27	3.322*	0.010	d-e
11	2.71	1.15	3.02	1.22	2.78	1.14	2.92	1.03	3.35	1.37	6.898*	0.000	a-e, c-e
12	2.80	0.99	3.29	1.17	3.26	1.18	3.23	1.11	3.34	1.32	5.517*	0.000	a-b, a-e
13	3.42	1.12	2.96	1.25	2.98	1.34	3.13	1.06	2.66	1.35	8.036*	0.000	a-b, a-e
14	3.07	0.88	2.65	1.13	3.14	1.19	2.80	1.01	2.47	1.20	9.710*	0.000	a-b, a-e, b-c, c-e
15	2.77	0.93	2.48	1.06	2.62	1.28	2.58	1.03	2.48	1.13	2.112	0.078	-
16	2.92	0.89	2.83	1.12	2.95	1.13	2.70	0.88	2.50	1.08	5.139*	0.000	a-e, b-e, c-e
17	2.85	0.81	2.74	1.09	2.88	1.08	2.93	0.76	2.53	1.18	3.472*	0.008	a-e, b-e, c-e, d-e (LSD)

*P<.05

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamalarına ilişkin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir. Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucunda 15. Madde hariç tüm maddelerde $p<.05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 11 incelendiğinde, birinci madde olan “Öğretim elemanları dersle ilgili farklı etkinlik ve materyalleri internetten araştırarak derse gelirler” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4,086$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,36$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,78$) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,71$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 2. madde olan “Dersle ilgili farklı kitap, dergi vb. yayınları yakından takip etmekteyiz” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,503$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,44$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,89$) sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,81$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2,88$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 3. madde olan “Yeni öğretim yöntemleriyle ilgili seminer ve konferansları öğrendim” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=29,959$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,10$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,23$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,59$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=3,10$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine aynı görüşü, okul öncesi öğretmenliğinde ($\bar{x}=3,23$) öğrenim gören öğrencilerin, sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,59$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=2,53$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 11 incelendiğinde, 4. madde olan “Kazanımlara ve öğrencilerin özelliklerine uygun etkinliklere yönelik uygulamalar ve dersler işlemekteyiz” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=11,073$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,56$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,30$) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,88$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine aynı görüşü, okul öncesi öğretmenliğinde ($\bar{x}=3,30$) öğrenim gören öğrencilerin, sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,88$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2,67$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 5. madde olan “Derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de görmekteyiz.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=9,151$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,58$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,27$) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,07$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 11 incelendiğinde, 6. madde olan “Derslerde öğretmen adayları etkinliklere ilgi ve istekle katılır.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4,203$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,71$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,14$) ve sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,03$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 7. madde olan “Derslerde öğretmen adayları çalışmalarını başarılı bir şekilde yerine getirirler” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=6,835$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,84$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,32$) sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,20$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=3,29$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 8. madde olan “Sınıfın kalabalıklığı verimli ders işlememizi güçleştiriyor” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=4,748$; $p<.05$). İlgili görüşü okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,03$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=3,54$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 9. madde olan “Sınıfın fiziki özellikleri ders işlememiz için uygundur.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü

program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=7,628$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler ğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,76$), sınıf ğretmenliği ($\bar{x}=3,32$) ve fen bilgisi ğretmenliği ($\bar{x}=3,33$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Bu farkın sebebi, sınıf ğretmenliği programının dersliklerinin giyotin tahtalı sınıfa ve akıllı tahtaya sahip olması, fen bilgisi ğretmenliği programına ait 2 tana fen laboratuvarının olması ve sosyal bilgiler programının salt işlediği bir dersliğin bulunmamasından dolayı kaynaklanmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Yine Tablo 11 incelendiğinde, 10. madde olan “Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında kullanırız” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,322$; $p<.05$). İlgili görüşü fen bilgisi ğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,18$), sosyal bilgiler ğretmenliği ($\bar{x}=2,70$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 11. madde olan “Bazı ğretmen adaylarının sosyo-demografik (ekonomik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) zellikleri, ğretim sürecinde sorunlara neden oluyor.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=6,898$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler ğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,35$), okul öncesi ğretmenliği ($\bar{x}=2,71$) ve ilköğretim matematik ğretmenliği ($\bar{x}=2,78$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 12. madde olan “Bazı ğretmen adaylarının bireysel farklılıkları, ğretim sürecinde sorunlara neden oluyor” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=6,898$; $p<.05$). İlgili görüşü okul öncesi ğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,80$), sınıf ğretmenliği ($\bar{x}=3,29$) ve sosyal bilgiler ğretmenliği ($\bar{x}=3,34$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 13. madde olan “Derslerde öğretmen adayları fikirlerini açıkça söyleme fırsatı bulmaktadırlar.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=8,036$; $p<.05$). İlgili görüşü okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,42$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,96$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=2,66$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 14. madde olan “Öğretim elemanı derse başlamadan önce dikkati çeker” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=9,710$; $p<.05$). İlgili görüşü okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,07$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,65$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=2,47$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine aynı görüşü ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,14$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,65$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=2,47$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 16. madde olan “Öğretim elemanı derse başlamadan önce hedeften haberdar eder.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,503$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,50$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,92$) sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,83$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2,95$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde, 17. madde olan “Öğretim elemanı önceki öğrenmeleri gözden geçirir.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,472$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,53$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,85$) sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,74$) ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2,88$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}$

=2,93)programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

4.9. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşleri Tablo 12’ de verilmiştir.

Tablo 12. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Görüşleri

Madde no	Okul Öncesi(a)		Sınıf Öğretmenliği (b)		İlköğretim Matematik (c)		Fen Bilgisi (d)		Sosyal Bilgiler (e)		Varyans		Fark Olan Gruplar (Scheffe)
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	F	p	
18	2.83	0.96	2.62	1.21	2.66	0.98	2.41	0.93	2.47	1.19	2.757*	0.027	a-d, a-e (LSD)
19	2.85	0.86	3.18	1.14	3.33	1.11	3.08	1.09	3.17	1.29	3.189*	0.013	a-c
20	2.93	0.83	2.58	1.12	2.67	1.18	2.55	0.95	2.19	1.11	10.803*	0.000	a-b, a-e, b-e, c-e
21	3.68	0.95	3.76	1.20	3.48	1.17	3.50	0.87	3.68	1.40	1.391	0.235	-
22	3.19	0.83	2.76	1.15	2.76	1.16	2.95	0.98	2.51	1.09	9.058*	0.000	a-b, a-e, d-e
23	3.37	0.88	3.17	1.17	2.88	1.23	3.40	0.92	2.67	1.26	11.611*	0.000	a-c, a-e, b-e, d-e
24	2.97	1.02	2.69	1.35	2.71	1.19	2.63	1.18	2.35	1.36	5.211*	0.000	a-e
25	2.90	0.93	3.15	1.24	2.71	1.15	2.98	1.20	2.88	1.33	3.104*	0.015	a-b, b-c, b-e (LSD)
26	2.90	0.95	3.50	1.04	3.14	1.25	3.00	1.10	3.35	1.36	8.555*	0.000	a-b, a-e, b-d
27	2.94	1.07	3.60	1.03	3.21	1.29	3.43	1.00	3.27	1.34	8.807*	0.000	a-b, b-e
28	2.98	0.95	3.20	1.21	3.32	1.19	3.30	1.11	3.39	1.26	2.799*	0.025	a-e
29	3.12	0.94	3.12	1.12	2.88	1.01	3.00	1.03	2.98	1.24	1.248	0.289	-
30	3.11	0.94	3.46	1.16	3.29	1.23	3.25	0.97	3.67	1.13	6.254*	0.000	a-e
31	3.03	0.91	3.34	1.20	2.98	0.99	2.88	0.91	3.38	1.13	6.034*	0.000	b-d, d-e
32	3.23	0.88	3.26	1.27	3.10	1.14	3.13	0.96	3.03	1.24	1.394	0.234	-
33	2.44	1.04	2.08	1.05	2.83	1.14	2.38	1.02	2.14	1.27	9.284*	0.000	a-b, b-c, c-e

*P<.05

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşleri Tablo 12’ de verilmiştir. Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup

olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonucunda 21, 29 ve 32. Maddeler hariç tüm maddelerde $p < .05$ düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. İkili karşılaştırmalarda öncelikli olarak scheffe testi uygulanmış, farklılığın bulunmadığı durumlarda ise LSD testi uygulanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 12 incelendiğinde, 18. madde olan “Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,757$; $p < .05$). İlgili görüşü okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,83$), fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=2,41$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=2,47$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 19. madde olan “Etkinlik uygulamaları çok fazla zaman aldığı için değerlendirme bölümüne yeterli zaman kalmıyor.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,189$; $p < .05$). İlgili görüşü ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,33$), oku öğrl öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,85$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 20. madde olan “Öğretim elemanı öğrencilerin bireysel çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebilmektedir” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=10,803$; $p < .05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,19$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,93$) sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,58$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2,67$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine ilgili görüşü sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,58$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,93$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 22. madde olan “Öğretim elemanı öğrencilerin grup çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebiliyor” maddesine

araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=9,058$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,51$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,19$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=2,95$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine ilgili görüşü sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,76$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,19$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 23. madde olan “Öğretim elemanı öğrencilere proje ödevleri vererek performanslarını değerlendirebiliyor” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=11,611$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,67$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,37$) sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,17$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=3,40$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine ilgili görüşü ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,88$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,37$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 24. madde olan “Öğretim elemanlarının öğrencilerin sınav kağıtlarını değerlendirirken objektif olduklarını düşünüyorum” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=5,211$; $p<.05$). İlgili görüşü okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,97$), sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=2,35$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 25. madde olan “Öğretim elemanlarının öğrencilerin başarılarını ve performanslarını değerlendirirken yazılı sınavlardan elde edilen sonuçlara daha çok güveniyorum.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=3,104$; $p<.05$). İlgili görüşü sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören

öğrencilerin ($\bar{x}=3,15$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,90$) sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=2,88$) ve ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2,71$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan LSD testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 26. madde olan “Öğretim elemanları konuya uygun ideal ölçme türünü belirlememektedirler.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=8,555$; $p<.05$). İlgili görüşü sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,50$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,90$) ve fen bilgisi öğretmenliği ($\bar{x}=3,00$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine aynı görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,35$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,90$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 27. madde olan “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme öncesi yeterince öğrenciyi bilgilendirmiyor.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=8,807$; $p<.05$). İlgili görüşü sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,60$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,94$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=3,27$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 28. madde olan “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme sürecinde yeterli zaman vermiyor.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=2,799$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,39$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,98$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 30. madde olan “Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faydalanmıyor” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=6,254$; $p<.05$). İlgili görüşü sosyal bilgiler

öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=3,67$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=3,11$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Yine Tablo 12 incelendiğinde, 31. madde olan “Öğretim elemanları sürece dayalı bir ölçme değerlendirme hiç izlememektedirler.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=6,034$; $p<.05$). İlgili görüşü fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,88$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=3,34$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği ($\bar{x}=3,38$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

Tablo 12 incelendiğinde, 33. madde olan “Öğretim elemanları kısa süreli quize dayalı ölçme değerlendirme yapmaktadırlar.” maddesine araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($F=9,284$; $p<.05$). İlgili görüşü sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,08$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{x}=2,44$) ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2,83$) programlarında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir. Yine aynı görüşü sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin ($\bar{x}=2,14$), ilköğretim matematik öğretmenliği ($\bar{x}=2,83$) programında öğrenim gören öğrencilere göre daha az benimsediği yapılan Scheffe testi sonucunda görülmektedir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1.Sonuçlar

Fırat ve Dicle Üniversitelerin’ nin Eğitim Fakültelerinin İlköğretim Bölümlerinde öğrenim gören 820 öğretmen adayı üzerinde yürütülen bu araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir.

5.1.1.Araştırmaya Katılanların Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılanların % 62.2’ sinin kadınlardan ve % 37.8’ inin erkeklerden oluştuğu belirlenmiştir. Öğrenim gördüğü programa göre araştırmaya katılanların, % 37.3’ ünün sınıf öğretmenliği, % 24.6’ sının sosyal bilgiler öğretmenliğinde, %18’ inin okul öncesi öğretmenliğinde, % 10.2’ sinin ilköğretim matematik öğretmenliğinde ve % 9.8’ inin de fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılanların % 92.1’ inin birinci öğretimde ve % 7.9’unun ikinci öğretimde öğrenim gördüğü belirlenmiştir. Yine araştırmaya katılanların % 52.6’ sının 3. Sınıf, % 25.6’ sının 2. Sınıfta ve % 21.8’ inin 4. Sınıfta öğrenim gördüğü tespit edilmiştir.

5.1.2.Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının öğretim sürecini % 38.01 inin genellikle kitaptaki işleniş kullandıkları, % 31.47 sinin düz anlatım yöntemini, % 8.24 ünün işbirlikli öğrenmeyi, % 3.83 ünün beyin fırtınası yöntemini ve % 1.48 inin çoklu zeka kuramına dayalı yürüttükleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılanların “Öğretim elemanları dersle ilgili farklı etkinlik ve materyalleri internetten araştırarak derse gelirler” ve “Öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencileri güdüler” görüş maddelerine katılmadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılanların “Dersle ilgili farklı kitap, dergi vb. yayınları yakından takip etmekteyiz”, “Yeni öğretim yöntemleriyle ilgili seminer ve konferansları öğrendim”, “Kazanımlara ve öğrencilerin özelliklerine uygun etkinliklere yönelik uygulamalar ve dersler işlemekteyiz.”, “Derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de görmekteyiz.”, “Derslerde öğretmen adayları etkinliklere ilgi ve istekle katılır.”, “Derslerde öğretmen adayları çalışmalarını başarılı bir şekilde yerine getirirler”,

“Derslerde öğretmen adayları fikirlerini açıkça söyleme fırsatı bulmaktadırlar”, “Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında kullanırız”, “Bazı öğretmen adaylarının sosyo-demografik (ekonomik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) özellikleri, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor.”, “Sınıfın fiziki özellikleri ders işlememiz için uygundur.”, “Sınıfın kalabalıklığı verimli ders işlememizi güçleştiriyor”, “Bazı öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor”, “Öğretim elemanı önceki öğrenmeleri gözden geçirir.”, “Öğretim elemanı derse başlamadan önce dikkati çeker” ve “Öğretim elemanı derse başlamadan önce hedeften haberdar eder” görüş maddelerine kısmen katıldıkları görülmüştür.

5.1.3. Araştırmaya Katılanlara Göre Öğretim Elemanlarının Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde % 32.95 inin yazılı sınavlar, % 22.41 inin testler, % 17.77 sinin ödevler, % 15.18 inin proje çalışmaları, % 6.14 ünün performans değerlendirme ölçekleri ve % 5.54 ünün öğrenci ürün dosyalarını kullanarak ölçme-değerlendirme yaptıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılanların “Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar”, “Öğretim elemanı öğrencilerin bireysel çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebilmektedir” ve “Öğretim elemanları kısa süreli quize dayalı ölçme değerlendirme yapmaktadırlar.” görüş maddelerine katılmadıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılanların“Etkinlik uygulamaları çok fazla zaman aldığı için değerlendirme bölümüne yeterli zaman kalmıyor”, “Öğretim elemanı öğrencilere proje ödevleri vererek performanslarını değerlendirebiliyor”, “Öğretim elemanlarının öğrencilerin başarılarını ve performanslarını değerlendirirken yazılı sınavlardan elde edilen sonuçlara daha çok güveniyorum..”, “Öğretim elemanı öğrencilerin grup çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebiliyor”, “Öğretim elemanlarının öğrencilerin sınav kağıtlarını değerlendirirken objektif olduklarını düşünüyorum”, “Öğretim elemanları konuya uygun ideal ölçme türünü belirlememektedirler”, “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme öncesi yeterince öğrenciyi bilgilendirmiyor”, “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme sürecinde yeterli zaman vermiyor”, “Öğretim elemanları ölçme değerlendirmede aynı tür sorular

soruyor”, “Öğretim elemanları sürece dayalı bir ölçme değerlendirme hiç izlememektedirler” ve “Öğretim elemanları ürüne dayalı bir ölçme değerlendirme izlemektedirler” görüş maddelerine kısmen katıldıkları görülmüştür.

Araştırmaya katılanların“Proje ve performans ödevleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir” ve “Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faydalanmıyor” görüş maddelerine katıldıkları görülmüştür.

5.1.4. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında “Sınıfın kalabalıklığı verimli ders işlememizi güçleştiriyor”, “Öğretim elemanı derse başlamadan önce dikkati çeker”, “Öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencileri güdüler”, “Öğretim elemanı önceki öğrenmeleri gözden geçirir” ve “Bazı öğretmen adaylarının sosyo-demografik (ekonomik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) özellikleri, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor” görüş maddelerininierkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre daha çok benimsedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında “Sınıfın fiziki özellikleri ders işlememiz için uygundur”ve “Derslerde öğretmen adayları fikirlerini açıkça söyleme fırsatı bulmaktadırlar”görüş maddelerini kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha çok benimsedikleri görülmektedir.

5.1.5. Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değrlendirme Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların cinsiyet değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında “Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar.” ve “Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faydalanmıyor.” görüş maddelerini erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre daha çok benimsedikleri görülmektedir.

5.1.6. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Hazırlık-İşleniş Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü programdeğişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, “Öğretim elemanları dersle ilgili farklı etkinlik ve materyalleri internetten araştırarak derse gelirler”, “Derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de görmekteyiz.” ve “Derslerde öğretmen adayları etkinliklere ilgi ve istekle katılır.” görüş maddelerine okul öncesi ve sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin hazırlık-işleniş aşamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, “Dersle ilgili farklı kitap, dergi vb. yayınları yakından takip etmekteyiz”, “Derslerde öğretmen adayları çalışmalarını başarılı bir şekilde yerine getirirler” ve “Öğretim elemanı derse başlamadan önce hedeften haberdar eder.” görüş maddelerine okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve ilköğretim matematik programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

5.1.7. Araştırmaya Katılanların Öğrenim Gördüğü Program Değişkenine Göre Öğretim Sürecinin Ölçme-Değerlendirme Aşamalarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, “Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar.”, “Öğretim elemanı öğrencilerin bireysel çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebilmektedir”, “Öğretim elemanı öğrencilerin grup çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebiliyor”, “Öğretim elemanı öğrencilere proje ödevleri vererek performanslarını değerlendirebiliyor”, “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme sürecinde yeterli zaman vermiyor.” ve “Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faydalanmıyor” görüş maddelerine okul öncesi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, “Öğretim elemanı öğrencilerin bireysel çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebilmektedir”, “Öğretim elemanı öğrencilerin grup çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebiliyor” ve “Öğretim elemanları kısa süreli quize dayalı ölçme değerlendirme yapmaktadırlar.” görüş maddelerine okul öncesi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsedikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılanların öğrenim gördüğü program değişkenine göre öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamalarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, “Öğretim elemanlarının öğrencilerin başarılarını ve performanslarını değerlendirirken yazılı sınavlardan elde edilen sonuçlara daha çok güveniyorum.”, “Öğretim elemanları konuya uygun ideal ölçme türünü belirlememektedirler.” ve “Öğretim elemanları ölçme değerlendirme öncesi yeterince öğrenciyi bilgilendirmiyor.” görüş maddelerine sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, okul öncesi programında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha fazla benimsedikleri belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretim elemanları dersleri genellikle kitaptan işledikleri, düz anlatım yöntemi çok fazla kullandıkları belirlenmiştir. Yine Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretim elemanları derslerde ölçme değerlendirme olarak daha çok geleneksel ölçme değerlendirme yaptıkları alternatif dayalı yeterince ölçme değerlendirme yapmadıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında,

1. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen istihdamında pedagojik formasyonu şart koştuğu gibi, üniversitelerde öğreticilik rolünü üstlenen öğretim elemanlarında da pedagojik formasyon yeterliliğinin veya şartının aranması gerekmektedir. Buna dayalı Yüksek Öğretim Kurulu tarafından öğrencilerin master veya doktora öğrenim sürecinde pedagojik formasyona dayalı bazı derslerin zorunlu alınması kriteri getirilebilir.
2. Yüksek Öğretim Kurulu öğretim elemanlarının yeterliliğine dayalı kriterler ve ölçütler geliştirebilir.
3. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından öğretim elemanlarının yeterliliği ve performansına dayalı ödül veya ceza sistemi geliştirilebilir.
4. Her üniversitenin dönem sonları öğretim elemanlarının yeterliliği ve öğrenci memnuniyetine yönelik anket vb. tür araştırmalar yapması sağlanabilir.
5. Belli zaman ve aralıklarla öğretim elemanlarının etkili ve verimli bir öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme yapabilmelerine yönelik bilgilendirici hizmet içi eğitim vb. faaliyetler yapılabilir.
6. Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanları araştırmacı ve öğretici eleman şeklinde sınıflandırma yapılabilir.
7. Sınıf içi öğrenci başarısı veya başarısızlığında öğreticinin performansını değerlendiren standart ve kriterler geliştirilebilir.
8. Öğretim elemanlarının ara değerlendirme ve alternatif dayalı ölçme-değerlendirme kullanmaları teşvik edilebilir.

9. Fakülteler veya bölümler arası veya içi öğretim üyelerinin performanslarını geliştirici kriterler rektörlük veya fakülte yönetimlerince belirlenerek, daha etkili ve verimli bir öğretim sürecinin yürütülmesi sağlanabilir.
10. ÖSYM tarafından her yıl Eğitim Fakültelerinde KPSS (Genel Kültür, Genel Yetenek, Eğitim Bilimleri veya varsa Alan) üniversite ve bölüm başarı sıralamaları üniversite ve bölüm başarı sıralamaları açısından bir kriter olarak tercih edilebilir. Bu kritere dayalı üniversite ve bölüm içi performanslar incelenip değerlendirilebilir.
11. Araştırma sadece Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşleriyle sınırlı kalmıştır. Kapsam genişletilerek daha geniş bir örneklem grubuna uygulanmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
12. Öğretim elemanlarının yeterliliğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
13. Öğretim elemanlarının ölçme-değerlendirme yeterliliklerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışma gelecekte yapılacak olan benzer özellikteki araştırmalar için örnek olmalı ve bu konuya ilişkin benzer araştırmalara temel teşkil etmelidir.

KAYNAKÇA

- Abbott J. ve Ryan, T. (1999), “Constructing Knowledge, Reconstructing Schooling”, *Educational Leadership*, 57(3), ss. 66-69.
- Acat, B., & Demir, E. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşleri. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007*.
- Açıkgöz, Ü. K. (2003), *Aktif öğrenme*, İzmir:Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba, T. (2004), “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55, ss. 16-23.
- Akbayır, S., Baki, A., Baysal, N., Çepni, S. & Öztürk C.(2006). *Öğretenler ve öğrenenler içinek açıklamalarla yeni ilköğretim programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alkan, H. (1999), “Matematikte ölçme ve değerlendirme”, A. Özdaş (Editör) *Matematik Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları No:591. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/2289/unite06.pdf> adresinden 11 Aralık 2008 tarihinde alınmıştır.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (4. Baskı), Sakarya:Sakarya Kitapevi.
- Anderson, R. (1998), “Why talk about different ways to grade?The shift from traditional assessment to alternative assessment”, *New Directions for Teaching and Learning*, 74. ss. 5 16.
- Archbald, D. A.ve Grant, T. J. (2000), “What’s on the test?An analytical framework and findings from an examination of teachers’ math tests”, *EducationalAssessment*, 6(4), ss. 221–256.

- Arslan, M. (2000), “Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri”, *Milli Eğitim Dergisi*, 146, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm>
- Aslanoğlu, A., Kutlu, Ö. (2004). Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37, (1-2).
- Atılğan, H. (2006), “Değerlendirme ve not verme”, H. Atılğan, (Editör), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, ss. 405-454, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Atkin, J. M., Black, P. ve Coffey, J. (2001), *Classroom Assessment and the National Science Education Standards*, Washington, DC:National AcademiesPress.
- Ayas, A., Çepni, S., Johnson D. ve Turgut, M. F. (1997), *Kimya Öğretimi*, Öğretmen Eğitim Dizisi, Ankara:YÖK/Dünya Bankası Mili Eğitimi Geliştirme Projesi Yayınları.
- Aydın, A. (2001), “Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, F. (2005), “Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları”, H. Kıran (Editör), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 1, ss. 775-779, Ankara:Anı Yayıncılık. Bachman, L. F. (2002), “Alternative interpretations of alternative assessments:some validity issues in educational performance assessments”, *Educational Measurement:Issues and Practice*, 21(3), ss. 5-18.
- Aydın, F. (2005). Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006), *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*, Ankara:PegemA.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda*

değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2003), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı), Ankara:MEB No:3621.

Baykul, Yaşar (1999) *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 3: ilköğretimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: MEB Yayınları

Bayrak, B., & Erden, A.M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 137-154.

Bekiroğlu, F. (2004). *Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri: Fizikte Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Bilen, M. (1996). Plandan Uygulamaya Öğretim, Aydan WEB Tesisleri, Ankara.

Birgin O. (2007), “Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi”, E. Erginer (Editör), *XVI. UlusalEğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 3, ss. 498-503, Ankara:Detay Yayıncılık

Birgin, O.(2002). Matematik Eğitiminde Değerlendirme Aracı Olarak Bireysel Gelişim Dosyasının Kullanımı, *Matematik Etkinlikleri Matematik Sempozyumu*, 5-8 Haziran 2002, Ankara.

Black, P. ve Wiliam, D. (1998a), "Inside the black box: raising standards through classroom assessment", *Phi Delta Kappan*, 80(2), ss. 139-148.

Black, P. ve Wiliam, D. (1998b), "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), ss. 7-68.

Boydak, A.(2001). Öğrenme Stilleri, Beyaz Yayınları, İstanbul.

Brooks, M. G. ve Brooks J. G. (1999b), “The courage to be constructivist”, *Educational Leadership*, 57(3), ss. 18-24.

Brualdi, A. (1998), “Implementing performance assessment in the classroom”, *Practical Assessment, Research ve Evaluation*, 6(2), <http://pareonline.net/getvn.asp?v=6&n=2>

- Bryant, D. D. (2001). *The perception of secondary mathematics teachers in Christian schoolson the effectiveness of alternative assessment on academic achievement*. Unpublished master's thesis, University of Memphis, Memphis.
- Bukova-Güzel, Esra ve Alkan, Hüseyin (2005); “Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), Kasım 2005, sf.385-425.
- Bulut, İ. (2006), “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, *Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Burke, K. (1999), *How to Authentics Learning* (3rd Ed), Arlington Heights, Illinois: Skyligh Professional Development Ons Elawer, Corna.
- Burrill, J. , Feijs, E. , Meyer, M., Reeuwijk, M. V. ,Webb, D. veWijers, M. (2001), “The role of assessment standarts based middle school mathematics curriculum materials”, www.showmecercenter.missouri.edu adresinden 8 Aralık 2008 tarihinde alınmıştır.
- Çakan, M. (2004), “Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri:İlk ve ortaöğretim”, *Ankara Üniversitesi Eğitim BilimleriFakültesi Dergisi*, 37(2), ss. 99-114.
- Çakır, İ., & Çimer, S.O. (2007). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilikleri ve uygulamada karşılaşılan problemler*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi. Ankara, 15–17 Kasım.
- Çalık, S. (2007), “Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma”, E. Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 2, ss. 323- 330, Ankara:Detay Yayıncılık.
- ÇALISKAN, Hüseyin (2000), ilköğretim Okulları 1. Kademesi 4. ve 5. sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitim ve Öğretim Yöntemleri, YüksekLisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Cansız-Aktaş, M. (2008). *Öğretmenlerin yeni ortaöğretim matematik programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi*, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Carnevale, J. (2006), “The Impact of self-assessment on mathematics teachers beliefs and reform practices”, *Master Thesis*, University of Toronto Ontario, Canada.
- Cathcart, W. G., Pothier, Y. M. , Vance, J. H. ve Bezuk, N. S. (2006), *Learning Mathematics in Elementary and Middle Schools* (4th Ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cavanagh, M. (2006), “Mathematics teachers and working mathematically: Responses to curriculum change”, http://www.merga.net.au/publications/counter.php?pub=pub_conf&id=2 89 adresinden 10 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- Çepni, S. & Öztürk C.(2006). *Öğretmenler ve öğrenenler içine açıklamalarla yeni ilköğretim programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S. (2006). “Arastırma ve Proje Çalışmalarına Giriş”, Trabzon.
- Çepni, S., Bayrakçıken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G., Gündoğdu, K. (2007). *Ölçme ve değerlendirme*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Chamoso, J. M. ve Caceres, M. J. (2008), “Analysis of the reflections of student teachers of mathematics when working with learning portfolios in Spanish university classrooms”, *Teaching and Teacher Education*, 25(1), ss. 198-206.
- Charlesworth, R. ve Lind, K. K. (2003), *Math and Science for Young Children* (4th Ed.), Clifton Park, NY: Thomson Delmar Learning.
- Clements, D. H. (2002), “Linking research and curriculum development”, L. D. English (Editör), *Handbook of International Research in Mathematics Education*, ss. 599-630, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Corcoran, A. C., Dershimer, L. E. ve Tichenor, S. M. (2004). A teacher's guide to alternative assessment –taking the first steps. *The Clearing House*, 77 (5), 213–216.
- Crawley, F. E., & Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635.
- Demirel, Ö. (2005), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (8. Baskı), Ankara:PegemA.
- Doğanay, A. (2006), *Eğitimde Program Geliştirme Ders Notları*, Adana:Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Ekiz, D. (2003), *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*, Ankara:Anı Yayıncılık.
- Doll, C.R. (1986). *Curriculum Improvement: Decision Making and Process* (6th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- E.Karadağ.Öney(2006), *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 7, Sayı 2, (2006), 235-246*
- Eğitim, S. (2004), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğretim Yaklaşımının Başarıya ve Tutuma Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eğri, G. (2006), “Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği”, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, A. R. (1999). “Öğrenmeyi Etkinleştiren, Başarıyı Yükselten Öğretmen Davranışları”. Eğitimde Temel Kitaplar Dizisi: 2, Güner Matbaacılık, Ankara.
- Ercan, A. R. (2002). “Etkin Öğrenme Sürecinde Öğretmen ve Yöntemler”. Eğitimde Temel Kitaplar Dizisi: 7, Basak Matbaacılık, Ankara.
- Erdal, H. (2007), “2005 İlköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar. Erdemir, Z. A. (2007), “İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme

tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erden, M. (1998), *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı), Ankara:Anı Yayıncılık.

Ersoy, F. (2006), “Öğretmen adaylarının gelişim dosyasına dayalı değerlendirmeye ilişkin görüşleri”, *İlköğretim Online*, 5(1), ss. 85-95.

Ertürk, S. (1998), *Eğitimde Program Geliştirme* (10. Baskı) Ankara:Meteksan.

Fidan, N. (1996), *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, İstanbul:Alkım Yayınevi.

Fosnot (Ed.), *Constructivism:Theory, Perspectives, and Practice*, ss. 8- 33, New York:Teachers College Press. Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F. ve Davidson, L. (2002), “Understanding and evaluating qualitative research”, *Australian and New Zealand Journal ofPsychiatry*, 36, ss. 717-732.

Fosnot, C. T. (1996), “Constructivism:A psychological theory of learning”, C. T.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007), “Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 33, ss. 135-145. Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007b), “Ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına ilişkin görüşler”, *Uluslararası Öğretmen YetiştirmePolitikaları ve Sorunları Sempozyumu*, ss. 542-547, 12-14 Mayıs, Bakü.

Gelen İ. ve Beyazıt, N. (2006), “Pilot ilköğretim okulları müfettiş, yönetici, 1. Kademe öğretmenleri ve öğrencilerinin eski ve yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşlerinin karşılaştırılması:Hatay örneği”. *XV. UlusalEğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri*, ss. 29-30, Muğla:Muğla Eğitim Fakültesi.

Gerek, Ö. (2006), “Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkındaki görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma”, *Yüksek LisansTezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Gökçe, O. (2006), *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*, Ankara:Siyasal Kitapevi

- Gömlüksiz, M.N., & Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Gözütok, D. Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu C. (2005), “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi”, *Eğitimde Yansımalar: VII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı*, ss. 17-40, Ankara: Sim Matbaası.
- Gözütok, F. D. (2001), “Program Değerlendirme”, M. Gültekin (Editör), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, ss. 175-190, Eskişehir:AnadoluÜniversitesi Yayınları.
- Gözütok, F. D. (2003), “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, *Milli Eğitim Dergisi*, 160, ss. 90-102.
- Green, K. ve Emerson, A. (2008), “Reorganizing freshman business mathematics II: Authentic assessment in mathematics through professional memos”, *Teaching Mathematics and its Applications*, 27(2), ss. 66–80.
- Güneş, A. (2007), “Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, B. ve Eskiürk, M. (2007), “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler”. E. Erginer (Editör), *XVI. UlusalEğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 3, ss. 504-511, Ankara:Detay Yayıncılık.Haertel E. H. (1999), “Performance assessment and education reform”, *Phi KappanDelta*, 80(9), ss. 662-666.
- Hafeez, R. (2003), “Using assessment to improve teaching and learning”, J. Thompson (Ed.), *Enhancing Primary Mathematics Teaching*, Maidenhead:Open University Press.
- Heddens, J. W., Speer, W. R. (2006), *Today’s Mathematics: Concepts, Methods and Instructional Activities* (11th Ed.), Hoboken NJ: John Wiley and Sons, Inc.

- Hitchcock G. ve Hughes D. (1995), *Research and the Teacher: A Qualitative Introduction to School Based Research* (2nd Ed.), London: Routledge.
- Hlebowitsh, P. S. (2005), *Desinging The School Curriculum*, USA: Pearson Education.
- Hodges W.J., Lamb P., Brown M.H. & Foy D.S. (2005), Assessment For All, Science Scope, January, 43-44.
- Hoepfl, M. C. (1997), *Choosing Quantative Research*, <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jte-v9n1/hoepfl.html>
- Kan, A. (2006), “Ödev ve projeler”, H. Atılgan (Editör), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, ss. 327-351, Ankara: Anı Yayınevi.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 164–172. (Doktora tezinden Üretilmiş yayındır.)
- Karaca, E. (2003), “Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliliklerine ilişkin algıları”, *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, Ş. (2004), *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Karasar, N. (1999), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (9. baskı), Ankara: Nobel Dağıtım.
- Karatepe, A., Yıldırım, H.İ., Şensoy, Ö., & Yalçın, N. (2004). Fen bilgisi öğretimi amaçlarının gerçekleştirilmesinde yeni programın içerik boyutunda uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 327-338.
- Kartallıoğlu, F. (2005), “Yeni ilköğretim programlarının uygulandığı pilot okullardaki öğretmenlerin yeni program ve pilot çalışmalar hakkındaki görüşleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kaynak, S. (2000). Ortaöğretimde Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay, Türkiye.

- Kazu, H. (2007), Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyolara İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Kazu, H. ve Yorulmaz, M. (2007), “Sınıf öğretmenlerinin portfolyolara ilişkin görüşleri ve uygulamaları”, E. Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 1, ss. 382-386, Ankara:Detay Yayıncılık
- Kemertaş, İ. (1999), *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri:Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, İstanbul:Birsen Yayınevi.
- Kılıç, G. B. (2006). *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*, Morpa Yayıncılık, İstanbul.
- Koç, G. (2005), *Program Geliştirme:KPSS Hazırlık Eğitim Bilimleri*, Ankara:Çağdaş Yargı.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2003). *Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme*.(Bildiri olarak kabul edildi ve Bildiri Kitabında basılmak üzere kabul edildi) III. Uluslararası Eğitim Teknolojisi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi, 28-30 Mayıs 2003, Gazi Mağusa, Kıbrıs
- Korkmaz, İ. (2006), “Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi”, *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Cilt II, ss. 249-260, Ankara:Kök Yayıncılık.
- Kutlu, Ö. (2004). Tek Soruyla Öğrenci Performansının Belirlenmesi, Sabancı Üniversitesi Eğitimde Yeni Ufuklar Sempozyumu, Sabancı Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
<http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2004/bildiriler/Omer%20Kutlu.doc>
08/09/2004 tarihinde erişilmiştir.
- Kutlu, Ö., Büyüköztürk, Ş. ve Doğan, C. D. (2007), “İlköğretim öğretmenlerinin yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler”, E.Erginer (Editör), *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Cilt 1, ss. 364- 369, Ankara:Detay Yayıncılık.

- Lock, C. & Munby, H. (2000). Changing assesment practices in the classroom: a study of one teacher's challenge. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(3), 267- 279.
- M.Metin, G.Demiryürek(2009), Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2009, 28, 37\51
- Mabry, L. (1999), "Writing to the rubric:Lingering effect of traditional standardized testing ob direct writing assessment", <http://www.pdkintl.org/kappan/kmab9905.htm>
- Mamaç, N. H., Ünsal, N. ve Yavuz, D. (2005). *İlköğretim matematik 3 öğretmen kılavuzu*, İstanbul: Doğan Ofset.
- Mcmillian, (2004), *Classroom Assessment Principles and Practice for Effective Instruction*, Boston:Pearson Education
- MEB (2006). EARGED İlköğretim 6. Sınıf Pilot Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi.
- MEB (2006a), İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, Mayıs 2006, Cilt:69, Sayı:2584, İnternette 10.02.2009 Tarihinde İndirildi:<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/pdf/2584.pdf>.
- MEB, (2005b), "Öğretmen genel yeterlikler çalışması mevcut durum raporu", <http://oyegm.meb.gov.tr/yet>
- MEB, (2005d), *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları tanıtım Kitabı*, E. Karip (Editör), Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis:An Expanded Sourcebook* (2nd Ed.), Thousand Oaks:Sage Publications.
- Miller, J. B. (2002), "Examining the interplay between constructivism and different learning styles", www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/1/8a4_mill.pdf
- Oliva, P. F. (2005), *Developing The Curriculum* (6. Edition), Newyork: Pearson Education.

- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Ostrow J. (1999). *Making Problems, Creating Solution Challenging Young Mathematicians*, Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Özçelik, D. A. (1998), Ölçme Ve Değerlendirme, ÖSYM Yayıncılık, Ankara.
- Özden, Y. (2003), *Öğrenme ve Öğretme* (6. Baskı), Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Özgenel, M. (2006), “İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulanma etkililiği (İstanbul ili-Anadolu yakası örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk C, Karayağız G. Teori ile uygulama arasında yeni bir köprü: Kavram haritası. Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2006; 10(1): 29-36.
- Palm, T. (2008), “Performance assessment and authentic assessment:A conceptual analysis of the literature”, *Proctical Assessment Research &Evaluation*, 13(4), ss. 1-11.
- Parmaksız, R.Ş. ve Yanpar, T. (2006), “Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (2), 159-172.
- Payne, J. N. (1993), *Mathematics for The Young Child* (2nd Ed.), Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics.
- Piltin, P. (2001), “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamalarının değerlendirilmesi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- ReaDickins P. ve Germaine, K. (2001), “Purposes for Evaluation ” D. R. Hall, ve A. Hewings (Editör), *A. Innovation in English Language Teaching A Reader*, ss. 253-263, London and Newyork: British Library Cataloguing in Publication.

- Sağlam - Arslan, A., Avcı, N., & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Saxe, G. B., Franke, M. L., Gearhart, M., Howard, S. ve Crockett, M. (1997). Teachers' shifting assessment practices in the context of educational reform in mathematics. CSE Technical Report 471, CRESST University of California, Los Angeles. [Online]: Retrieved on 12 November 2006 at URL:www.cresst.org
- Schremer, O.D. (1991). The teacher – a category in curriculum evaluation – *Studies in Educational Evaluation*, 17, 23-39.
- Sefer, G. D. (2006). *Matematik Dersinde Problem Çözme Becerilerinin Dereceli Puanlama Anahtarı Kullanılarak Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selvi, K. (2005), “İlköğretim Programlarının Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi BildiriÖzetleri*, ss. 18-19, Muğla:Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Senemoğlu, N. (2005), *Gelişim ve Öğrenme* (12. Baskı), Ankara:Gazi Kitabevi.
- Sezer, S. (2006). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18.
- Şimşek, N. (2004), “Yapılandırmacı öğrenme ve öğretime eleştirel bir yaklaşım”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5), 115-139.
- Smith S. S. (2006), *Early Childhood Mathematics* (3rd Ed.), Newyork: Pearson Education.
- Sönmez, V. (2005), *Program Geliştirme Öğretmen El kitabı* (13. Baskı), Ankara:Anı Yayıncılık.

- Spillane, J. P. ve Zeuli, J. S. (1999), “Reform and mathematics teaching: Exploring patterns of practice in the context of national and state mathematics reforms”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(1), ss. 1-27.
- Sunal, C. S., M. E. Haas(2002). *Social Studies for the Elementary and Middle Grades. A Constructivist Approach*. Boston: Allyn& Bacon A Pearson Education Company.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tekin, Halil, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Yargı Yayınları, Ankara, 2000.
- Temiz, N. (2005). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersi yeni ilköğretim programının yansımaları*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi. Denizli, 28-30 Eylül.
- Tezebay, A. (2000), *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Ankara: Nobel Dağıtım.
- Thermer, (1996), “The portfolio perspective: Authentic assessment for experiential training”, <http://eric.ed.gov>
- Topsakal, S. (2005), *Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- TTKB. (2007). Eğitim Bilimleri Derneği TTKB Raporu. Eğitim programlarındaki değişikliklere bağlı olarak ortaya çıkan eğitim uzmanı ihtiyacı <http://www.egitimbilimleriderneği.org/gpage6.html> (03.02.2009 tarihinde ziyaret edildi.)
- Turan, M. (2006), *Öğretimde Planlama Ve Öğretimde Değerlendirme*, Edit: Prof. Dr. Mehmet Gürol, Akış Yayıncılık, Ankara.
- Turgut, M.F. (1984). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metodları*, Saydam Matbaacılık Ankara.
- Ulutaş, S. (2003), “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme ilkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması”, *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Vaiz, O. (2003). Proje Tabanlı Öğrenmede Portfolyoların (Öğrenci Gelişim Dosyalarının) Kullanımı ve Öğrenme Sürecine Yansımalar. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Varış, F. (1988), *Eğitimde Program Geliştirme*. (4. Baskı), Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:157.
- Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler, Teknikler, Ankara: Alkım Kitabevi.
- Varış, F., (1991). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını, 1991.
- Vermette, P., Foote, C., Bird, C., Mesibov, D., Harris-Ewing, S. ve Battaglia, C.(2001), “Understanding constructivism:A primer for parents and school board members”, *Education*, 122(1), ss. 87–93.
- Walker, C. (2006), Instructional Learning Theory Knowledge Base Ide 633 www.web.syr.edu
- Webb, D. C. (1992), “Assessment of student’ knowledge of mathematics:Steps toward a theory”, D. A. Grouws (Ed.), *Handbook Of Research on Mathematics Teaching and Learning*, ss. 661-683, New York:Macmillan Library.
- Webb, D. C. (2001), “Instructinally embedded assessment practices of two middle grades mathematics teachers”, *PhD Dissertation*, University of Wisconsin, Madison.
- Wiggins, G. P. (1989a), “Teaching to the (authentic) test”, *Educational Leadership*, 46(7), ss. 141-147.
- Wiggins, G. P. (1989b), “A true test. Toward more authentic and equitable assessment”, *Phi Delta Kappan*, 70, ss. 703-713.
- Wood, D. (2003), *Çocuklarda Düşünme ve Öğrenme* (M. Özünlü, Çev.), İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2007), “Etkili ve anlamlı öğrenmek için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık”, C. Öztürk. (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, ss. 85-109, Ankara:PegemA Yayıncılık.

- Yanpar, T. (2007), “Etkili ve anlamlı öğrenmek için kuramsal yaklaşımlar ve yapılandırmacılık”, C. Öztürk. (Editör), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, ss. 85-109, Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Yapıcı, M. ve C. Demirdelen (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005), “Yeni İlk Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir ili örneği)”, *Eğitimde Yansımalar:VIII. Yeni İlköğretimProgramını Değerlendirme Sempozyumu*, ss. 51-63, Ankara:Sim Matbaası.
- Yetkin D. & Dascan Ö. (2006). Son Degisikliklerle İlköğretim Programı 1-5 Sınıflar, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. (2007), “İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli örneği)”, *Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, A., Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde (6., 7., 8.Sınıflar) Öğretmen ve Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, (16), 83-95.
- Yıldız, İ. Uyanık N. (2004). Günümüz Matematik Öğretimi ve Yakın Çevre Etkileri, Kastamonu Eğitim Dergisi.
- Yılmaz, H. (2004), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (7. baskı), Konya:Çizgi Kitapevi.
- YÖK (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara.

EK-1:Araştırma Anketi

Saygıdeğer Öğretmen Adayı

Bu anket, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde derslerin işleniş ve ölçme değerlendirme sürecine ilişkin siz öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler bilimsel amaçla kullanılacaktır. Çalışmaya olan katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Doç. Dr. Mehmet TURAN

Hülya YALÇIN AY

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz		3.Öğrenim Şekli (Türü)	
☐	Kadın	☐	Birinci Öğretim (Gündüz)
☐	Erkek	☐	İkinci Öğretim (Gece)
2. Bölümünüz (Programınız)		4. Öğrenim gördüğünüz Sınıf	
☐	Okul Öncesi Öğretmenliği	☐	1. Sınıf
☐	Sınıf Öğretmenliği	☐	2. Sınıf
☐	İlköğretim Matematik Öğret.	☐	3. Sınıf
☐	Fen Bilgisi Öğretmenliği	☐	4. Sınıf
☐	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Üniversiteniz Fırat() Dicle	

BÖLÜM II

Derslerin hazırlık ve işleniş aşamasına ait görüşler		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Öğretim elemanları dersle ilgili farklı etkinlik ve materyalleri internetten araştırarak derse gelirler	☐	☐	☐	☐	☐
2	Dersle ilgili farklı kitap, dergi vb. yayınları yakından takip etmekteyiz	☐	☐	☐	☐	☐
3	Yeni öğretim yöntemleriyle ilgili seminer ve konferansları öğrendim	☐	☐	☐	☐	☐
4	Kazanımlara ve öğrencilerin özelliklerine uygun etkinliklere yönelik uygulamalar ve dersler işlemekteyiz	☐	☐	☐	☐	☐
5	Derslerde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini de görmekteyiz.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Derslerde öğretmen adayları etkinliklere ilgi ve istekle katılır.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Derslerde öğretmen adayları çalışmalarını başarılı bir şekilde yerine getirirler.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Sınıfın kalabalıklığı verimli ders işlememizi güçleştiriyor.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Sınıfın fiziki özellikleri ders işlememiz için uygundur.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Ders araç, gereç ve kaynaklarını zamanında kullanırız	☐	☐	☐	☐	☐
11	Bazı öğretmen adaylarının sosyo-demografik (ekonomik, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu) özellikleri, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Bazı öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları, öğretim sürecinde sorunlara neden oluyor.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Derslerde öğretmen adayları fikirlerini açıkça söyleme fırsatı bulmaktadırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Öğretim elemanı derse başlamadan önce dikkati çeker.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Öğretim elemanı derse başlamadan önce öğrencileri güdüler.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Öğretim elemanı derse başlamadan önce hedeften haberdar eder.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Öğretim elemanı önceki öğrenmeleri gözden geçirir.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Öğretim elemanı derste ara değerlendirme yapar.	☐	☐	☐	☐	☐

Derslerin ölçme- değerlendirme sürecine ilişkin görüşler		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
19	Etkinlik uygulamaları çok fazla zaman aldığı için değerlendirme bölümüne yeterli zaman kalmıyor.	0	0	0	0	0
20	Öğretim elemanı öğrencilerin bireysel çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebilmektedir.	0	0	0	0	0
21	Proje ve performans ödevleri, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirir.	0	0	0	0	0
22	Öğretim elemanı öğrencilerin grup çalışmalarını rahatlıkla gözlemleyebiliyor ve değerlendirebiliyor.	0	0	0	0	0
23	Öğretim elemanı öğrencilere proje ödevleri vererek performanslarını değerlendirebiliyor.	0	0	0	0	0
24	Öğretim elemanlarının öğrencilerin sınav kağıtlarını değerlendirirken objektif olduklarını düşünüyorum.	0	0	0	0	0
25	Öğretim elemanlarının öğrencilerin başarılarını ve performanslarını değerlendirirken yazılı sınavlardan elde edilen sonuçlara daha çok güveniyorum.	0	0	0	0	0
26	Öğretim elemanları konuya uygun ideal ölçme türünü belirlememektedirler.	0	0	0	0	0
27	Öğretim elemanları ölçme değerlendirme öncesi yeterince öğrenciyi bilgilendirmiyor.	0	0	0	0	0
28	Öğretim elemanları ölçme değerlendirme sürecinde yeterli zaman vermiyor.	0	0	0	0	0
29	Öğretim elemanları ölçme değerlendirmede aynı tür sorular soruyor	0	0	0	0	0
30	Öğretim elemanları alternatif ölçme değerlendirme türlerinden faýdalanmıyor	0	0	0	0	0
31	Öğretim elemanları <u>sürece dayalı</u> bir ölçme değerlendirme hiç izlememektedirler.	0	0	0	0	0
32	Öğretim elemanları <u>ürüne dayalı</u> bir ölçme değerlendirme izlemektedirler.	0	0	0	0	0
33	Öğretim elemanları kısa süreli quize dayalı ölçme değerlendirme yapmaktadırlar.	0	0	0	0	0

34. Öğretim Elemanları öğretim sürecinin gerçekleşme aşamasında hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar?(Birden Fazla İşaretleme Yapabilirsiniz)

- | | |
|---|---|
| ☐ a. Genellikle kitaptaki işleniş kullanıyorlar. | ☐ f. Beyin fırtınası |
| ☐ b. Çoklu zekâ | ☐ g. Tam öğrenme |
| ☐ c. Proje tabanlı öğrenme | ☐ h. Buluş yoluyla öğrenme |
| ☐ d. İşbirlikli öğrenme | ☐ ı. Drama |
| ☐ e. Düz anlatım | ☐ j. Diğer:..... |

35. Öğretim Elemanları öğretim sürecinin ölçme-değerlendirme aşamasında hangi tür ölçme-değerlendirme tekniklerinden faydalanmaktadırlar?(Birden Fazla İşaretleme Yapabilirsiniz)

- | | |
|--|--|
| ☐ a. Öğrenci ürün dosyaları | ☐ d. Yazılı sınavlar |
| ☐ b. Performans değerlendirme ölçekleri | ☐ e. Testler (çoktan seçmeli, boşluk doldurma, d-y) |
| ☐ c. Proje çalışmaları | ☐ f. Ödevler |

36. Bölümünüzde yapılan ders işleniş ve ölçme-değerlendirmeye yönelik sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin önerileriniz varsa yazınız.

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

08/01/1985'te Diyarbakır'da doğdum, İlkokul, Ortaokul ve Lise eğitimimi Diyarbakır'da tamamladım(Anadolu Lisesi). 2004 yılında başladığım Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2008 yılında üniversite birincisi olarak mezun oldum. 2012 yılı Şubat ayında, İdil Alataş İlkokulu'nda göreve başladım.2013 yılında Diyarbakır'ın Silvan ilçesinde görevime devam ettim.2015 yılı Şubat ayında Şehit Öğretmen Ayşe Numan Konakçı İlkokuluna MüdürYardımcısı olarak atandım ve halen görevine devam etmekteyim.Evli ve bir çocuk sahibiyim.