

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**HİZMET İÇİ VE HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN
DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIĞI VE DEĞERLENDİRME
OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN ÖZ-YETERLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Öznur ÇAMBAY

Danışmanı: Prof. Dr. Sefa KAZANÇ

ELAZIĞ, 2016

ONAY

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Öznur ÇAMBAY'ın hazırlamış olduğu "Hizmet İçi ve Hizmet Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterliklerinin Araştırılması" başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Prof. Dr. Sefa KAZANÇ (Danışman)



2. Prof. Dr. Oktay BAYKARA



3. Yrd. Doç. Dr. Aygün KILIÇ



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

Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Sayın Sefa KAZANÇ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Hizmet İçi ve Hizmet Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterliklerinin Araştırılması” 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.

Öznur ÇAMBAY

../../..

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezimle ilgili çalışmalarım sırasında bana her konuda yardımcı olan tez danışmanım ve çok değerli hocam Prof. Dr. Sayın Sefa KAZANÇ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin hazırlanma sürecinde, her türlü ilgi ve desteğiyle her zaman yanımda olan ve araştırma konusuyla ilgili fikirleri ile bana yol gösteren sevgili hocam Yrd. Doç. Dr. Aygün KILIÇ'a ve destekleriyle her zaman yanımda olan hocam Dr. Selçuk AYDEMİR'e ve sevgili arkadaşım Aysel MURAT'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak, bu yoğun çalışma tempom boyunca hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen çok değerli annem ve babama, özellikle canım kardeşlerime desteklerinden dolayı çok teşekkür ediyorum.

Öznur ÇAMBAY
ELAZIĞ, 2016

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

HİZMET İÇİ VE HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIĞI VE DEĞERLENDİRME OKURYAZARLIĞINA İLİŞKİN ÖZ-YETERLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Öznur ÇAMBAY

**Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı
Elazığ, 2016, Sayfa: XVI+126**

Tarama metodunun kullanıldığı bu çalışmada, hizmet içi ve hizmet öncesi fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıkları ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlikleri araştırılmıştır. Araştırmaya, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ilköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programındaki 35'er kişilik toplamda 105 dördüncü sınıf öğretmen adayı ile Elazığ Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı il ve ilçelerde görev yapan İlköğretim Fen Bilgisi, Sınıf ve Okul Öncesi öğretmenlerinden oluşan 36'şar kişilik toplamda 108 öğretmen katılmıştır. Çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları ve değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin öz-yeterlikleri, nitel ve nicel veri toplama teknikleri birlikte kullanılarak araştırılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları ve buna yönelik öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla, anketler ve bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Mülakatlar anketlerdeki sorularla paralel bir şekilde yürütülmüştür.

Çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık seviyeleri ve buna ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemek için araştırma sonucunda elde edilen verilere Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin hizmet yılı 0-5 ve 5-10 aralığına göre değerlendirme okuryazarlık seviyeleri, değerlendirmeye okuryazarlıklarına ilişkin öz-yeterlik algılarını araştırmak ve gruplar arasındaki farklılıkları incelemek için Kruskal Wallis ve Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenlere göre ortalama puanlara bakıldığında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının, değerlendirme okuryazarlık seviyeleri ve öz-yeterlik algıları fen bilgisi ve okul öncesi öğretmen adaylarından daha iyi oldukları anlaşılmaktadır ($p<0,05$). Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (Wilks Lambda=0.000; $p<0,05$). Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Hizmet içi öğretmenlerin ortalama puanlara bakıldığında, sınıf öğretmenliği öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık seviyeleri ve öz-yeterlik algıları, fen bilgisi ve okul öncesi öğretmenlerinden daha iyi oldukları görülmüştür ($p<0,05$). Hizmet içi öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlık seviyelerine ilişkin öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (Wilks Lambda=0.000; $p<0,05$). 0-5 yıl deneyime sahip olan, fen bilgisi ile sınıf öğretmenleri ve fen bilgisi ile okul öncesi öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunurken ($p<0,05$); sınıf ile okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). 5-10 yıl deneyime sahip olan, fen bilgisi ile sınıf ve fen bilgisi ile okul öncesi öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunurken ($p<0,05$); sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Bunlara ek olarak, bu araştırma kapsamında yapılan mülakatlara katılan fen bilgisi öğretmen/öğretmen adaylarının sınıf ve okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarına göre değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerinin daha yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca, mülakata katılan okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarının da, değerlendirme

okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerinin diğer öğretmen/öğretmen adaylarına göre daha zayıf olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme Okuryazarlığı, Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-yeterlik Algısı, Hizmet içi ve Hizmet Öncesi Öğretmen



ABSTRACT

Master Thesis

EXPLORING THE PRE-SERVICE AND IN-SERVICE TEACHERS' ASSESSMENT LITERACY AND SELF-EFFICACY ABOUT ASSESSMENT LITERACY

Öznur ÇAMBAY

**Fırat University
Institute of Educational Science
Department of Science Education
Elazığ, 2016, Page: XVI+126**

In this study utilizing the survey method, pre-service and in-service science, elementary and pre-school teachers' assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy were investigated. 108 science teachers (N=36), elementary teachers (N=36), pre-school teachers (N=36) and 105 4th grade pre-service science teachers in the Department of Science Education Program (N=35), Elementary Teacher Education Program (N=35) and Pre-School Teacher Education Program (N=35) in Faculty of Education during 2015-2016 academic year participated in this study. The teachers and pre-service teachers' assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy were investigated using the quantitative and qualitative data analysis. The questionnaires and semi-structured individual interviews used to define the teachers and pre-service teachers' assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy. Interview questions were prepared in parallel with questionnaires.

Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was used to evaluate the data obtained from the result of this study in order to investigate the teachers and pre-service teachers' assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy. Kruskal Wallis and Mann Whitney U Test that are non-parametric tests were also used to

compare the differences on the levels of assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy between the 0-5 year-teachers and 5-10 year-teachers.

The statistical analyses of data revealed that there were statistically significance differences among the pre-service science, elementary and pre-school teachers as regards to the levels of assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy (Wilks Lambda=0.000; $p<0.05$). The analysis also showed that the pre-service elementary teachers were statistically better than pre-service science and pre-school teachers as regards to the levels of assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy ($p<0.001$). The statistical analyses of data revealed that there were statistically significance differences among the science, elementary and pre-school teachers as regards to the levels of assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy (Wilks Lambda=0.000; $p<0.05$). At the same time, the analysis showed that the elementary teachers were statistically better than science and pre-school teachers as regards to the levels of assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy ($p<0.001$). The non-parametric test results showed that there were significant differences between science teachers-elementary teachers and science teachers-pre-school teachers having 0-5 years teaching experience ($p<0,05$), while there was no significant differences between elementary teachers and pre-school teachers ($p>0,05$). Also, the analysis indicated that there were significant differences between science teachers-elementary teachers and science teachers-pre-school teachers having 5-10 years teaching experience ($p<0,05$), while there was no significant differences between elementary teachers and pre-school teachers ($p>0,05$). Additionally, the findings obtained from individual interviews indicated that pre-service and in-service science teachers were better than both pre-service/in-service elementary and pre-school teachers as regards to the levels of assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy. The analysis also showed that pre-service and in-service pre-school teachers' levels of assessment literacy and self-efficacy about assessment literacy were lower when compared to the other pre-service and in-service teachers.

Keywords: Assessment Literacy, Self-Efficacy about Assessment Literacy, In-service and Pre-service Teachers

İÇİNDEKİLER

ONAY	I
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT	VII
TABLolar LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ	XVI
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I.GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Amacı	4
1.2.Araştırma Soruları	4
1.3.Araştırmanın Önemi	5
1.4.Araştırmanın Varsayımları	8
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6.Tanımlar	9
İKİNCİ BÖLÜM	10
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Değerlendirme	10
2.1.1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme	12
2.1.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme	12
2.1.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme	13
2.2. Eğitimde Değerlendirme Yaklaşımları	13
2.2.1. Geleneksel Değerlendirme	13
2.2.1.1. Açık Uçlu Sorular	15
2.2.1.2. Çoktan Seçmeli Testler	15
2.2.1.3. Doğru Yanlış Testleri	16

2.2.1.4. Eşleştirmeli Sorular.....	16
2.2.1.5. Kısa Cevaplı Testler.....	16
2.2.2. Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları	17
2.2.2.1. Performans Değerlendirme	22
2.2.2.2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo).....	22
2.2.2.3. Kavram Haritaları	23
2.2.2.4. Akran Değerlendirmesi	24
2.2.2.5. Öz Değerlendirme.....	24
2.2.2.6. Yapılandırılmış Grid (Izgara)	25
2.2.2.7. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	26
2.2.2.8. Poster Değerlendirmesi.....	27
2.2.3. Otantik Değerlendirme	27
2.4. Değerlendirme Okuryazarlığı	31
2.3.1. Değerlendirme Sürecinin Boyutları	39
2.5. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar	40
2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	46
III. YÖNTEM.....	46
3.1. Araştırmanın Modeli.....	46
3.2. Araştırma Soruları.....	46
3.3. Çalışma Grubu	47
3.4. Araştırma Süreci	48
3.5. Veri Toplama Araçları	49
3.5.1. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE).....	50
3.5.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği	52
3.5.3. Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Formu	53
3.6. Verilerin Analizi	54

3.6.1. Nicel Verilerin Analizleri	54
3.6.2. Nitel Verilerin Analizleri	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	58
IV. BULGULAR.....	58
4.1. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleriyle İlgili Elde Edilen İstatiksel Bulgular	58
4.2. FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleriyle İlgili Elde Edilen İstatiksel Bulgular	61
4.3. Hizmet yılına göre FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlık ve Değerlendirme Okuryazarlık Seviyelerine Yönelik Öz-yeterlikleriyle İlgili Elde Edilen İstatiksel Bulgular	63
4.3.1. Hizmet Yılına Göre FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlık Seviyeleriyle İlgili Elde Edilen Bulgular	63
4.3.2. Hizmet Yılına Göre FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Seviyeleriyle İlgili Elde Edilen Bulgular	64
4.4. Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Nitel Analizler	65
4.4.1. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlıklar ve Değerlendirme Okuryazarlıklarına İlişkin Öz-Yeterliklerine Ait Mülakat Analizleri ...	66
4.4.1.1. FB Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlıkları	66
4.4.1.2. FB Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlikleri	68
4.4.1.3. S Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlıkları	68
4.4.1.4. S Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleri	70
4.4.1.5. OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı	70
4.4.1.6. OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleri	72
4.4.2. FB, SÖ, OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterliklerine Ait Mülakat Analizleri	73

4.4.2.1. Hizmet Yılı 0-5 Olan FB Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı.....	73
4.4.2.2. Hizmet Yılı 0-5 Olan FB Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleri.....	75
4.4.2.3. Hizmet Yılı 5-10 Olan FB Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı.....	76
4.4.2.4. Hizmet Yılı 5-10 Olan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri.....	79
4.4.2.5. Hizmet Yılı 0-5 Olan S Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıkları	80
4.4.2.6. Hizmet Yılı 0-5 Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlikleri.....	82
4.4.2.7. Hizmet Yılı 5-10 Olan S Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıkları	83
4.4.2.8. Hizmet Yılı 5-10 Olan S Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri	84
4.4.2.9. Hizmet Yılı 0-5 Olan OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıkları...	85
4.4.2.10. Hizmet Yılı 0-5 Olan OÖ Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri.....	87
4.4.2.11. Hizmet Yılı 5-10 Olan OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıkları	87
4.4.2.12. Hizmet Yılı 5-10 Olan OÖ Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri.....	89
BEŞİNCİ BÖLÜM	90
V. SONUÇLAR	90
5.1. Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Sonuçlar	90
5.1.1. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Sonuçlar	90
5.1.2. FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Sonuçlar	93
KAYNAKLAR	102
EKLER	113

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Günümüzdeki ve Önceki Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları (McMillian,1997; aktaran Bekiroğlu, 2006).....	21
Tablo 2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri (MEB, 2006, s. 23)	21
Tablo 3. Geleneksel ve Otantik Değerlendirmenin Karşılaştırılması	28
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı.....	47
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bölümlere ve Hizmet Yılına Göre Dağılımı	48
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Branşlara Göre Dağılımı	49
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara ve Hizmet Yıllara Göre Dağılımı	49
Tablo 8. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri Maddelerinin Ait Olduğu Yeterlik Alanları (Bütünler ve diğerleri, 2010)	50
Tablo 9. Ülkemizde MEB'in Öngördüğü Yeterlilik Alanlarıyla Ölçme-Değerlendirme Envanterin Orijinalindeki Yeterlik Alanlarının Karşılaştırılması (Bütünler ve diğerleri, 2010).....	51
Tablo 10. Bu Araştırmadaki Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler ile İstatistiksel Analizler	54
Tablo 11. Bu Araştırmadaki Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler ile İstatistiksel Analizler	55
Tablo 12. MANOVA Sonuçları	59
Tablo 13. FB, S, OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlık ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlik Anketlerine İlişkin ANOVA Sonuçları	59
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerini Gösteren LSD Testi İstatistik Sonuçları	60
Tablo 15. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlik Anketlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları	61

Tablo 16. MANOVA Sonuçları	61
Tablo 17. FB, S, OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlik Anketleri Ait ANOVA Sonuçları	62
Tablo 18. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerini Gösteren LSD Testi İstatistik Sonuçları	63
Tablo 19. FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öz-Yeterlik Anketlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları	63
Tablo 20. Hizmet Yıllarına Göre FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlık Seviyelerinin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	64
Tablo 21. Hizmet Yıllarına Göre Fen Bilgisi, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıklarına İlişkin Öz-Yeterlik Seviyelerinin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	65

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri.....	114
Ek 2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği.....	120
Ek 3. Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Formu.....	121
Ek 4. Öz-Yeterlik Mülakat Formu.....	122
Ek 5. MEB İzin Belgesi.....	123

KISALTMALAR LİSTESİ

AUSF: Açık Uçlu Sorular Formu

EÖDÖA: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği

FBÖ: Fen Bilgisi Öğretmeni

FBÖA: Fen Bilgisi Öğretmen Adayı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OÖÖ: Okul Öncesi Öğretmeni

OÖÖA: Okul Öncesi Öğretmen Adayı

ÖDOE: Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri

SÖ: Sınıf Öğretmeni

SÖÖA: Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adayı

YA: Yeterlik Alanı

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Son yıllarda bilim ve teknolojinin gelişip değişmesine paralel olarak, çağdaş öğretim modellerinin yürütülmesi için eğitim programlarının sürekli yenilenerek yeni değişimlere ayak uydurulmaya çalışılmaktadır. Eğitim-öğretim programlarındaki bu yeniliklerin hedefi, öğrencinin bilinçli bir şekilde aktif bir rol üstlenerek, sınıf ortamında bizzat kendisinin bilgiyi inşa etmesi ve keşfederek, araştırarak, yapılandırarak özümsemesidir. Öğretmenin ise bilginin yapılandırma sürecinde öğrenciyi yönlendirmesi ve her tür bilgiyi işleme basamağında öğrenciye kendini değerlendirme ortamları yaratmasıdır. Değerlendirme; öğrenme-öğretme sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Değerlendirme sürecinde, öğretim programının en başında belirlenen kazanımlara nasıl ve ne şekilde ulaştığı belirlenmektedir. Değerlendirme, öğrencilerin başarı ve gelişim durumlarını, öğrenme durumlarını ve yapılan öğrenme-öğretme sürecinin etkinliği hakkında bilgi sunmaktadır. Bu nedenle, bu süreç eğitim-öğretimin etkililiği ve geliştirilmesi konusunda önemli bir rol oynamaktadır.

2005 yılında programın değişmesiyle yapılan araştırmalar ile 2014 de yapılan araştırmalar kıyaslandığında öğrencinin aktif ve etkin olduğu öğretim yöntem ve stratejilerinin belirlenmesi, bunların kullanılması ve bilginin yapılandırılması için araştıran, eleştiren, sorgulayan bireylerin yetiştirilmesi yönünde birçok önemli gelişmeler sağlandığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenin programda belirtildiği gibi gelenekselden uzak öğrenciyi yönlendiren, rehberlik eden ve ipucu veren bir rol üstlendiği görülmektedir. Ancak 2005-2014 yılları arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme noktasında çok büyük bir adım atılmadığı görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin geleneksel yöntemlerden ayrılmadığı, geleneksel yöntemlerin daha kolay ve ekonomik olduğunu vurgulayarak kullanmaya devam ettikleri belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, bu araştırmalarda öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini öğrencilerin bireysel

farklılıkları göz önüne alarak uyguladıkları, rehberlik ederek öğrenciye bilim insanı gibi doğada, çevrede var olan olayları araştırıp sorgulamasına yardımcı olurken değerlendirme noktasında süreç değerlendirmesinden çok sonuç değerlendirmesi ve geleneksel yöntemleri uyguladıkları görülmektedir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin yeni değerlendirme türlerinden haberi olmadığı, yeterli hizmet içi eğitim verilmediği, program konularının çok detaylı olup yetişmediği ve seçme ve yerleştirme sınavlarının (SBS, ÖSS vb.) geleneksel olmasından dolayı bu değerlendirme türlerini kullandıkları belirtilmiştir. Bazı araştırmalarda ise, birçok öğretmenin sürece dayalı değerlendirme noktasında soru-cevap ya da tartışma yöntemini kullanarak dönüt verdiğini ve böylece programda belirtilen alternatif değerlendirme türlerini kullandıkları ifade edilmiştir.

Değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin etkili olup olmadığı, ne derece etkili olduğunu belirlemek amacı ile yapılan eğitimle ilgili farklı ölçme araçlarla verilerin toplanıp, istatistiksel analizlerle ortaya çıkan değerlerin yorumlanmasını içeren birden çok basamağı olan sistematik bir süreçtir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2005). Sürecin en başında belirlenmiş olan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ve ne derece ulaşıldığını denetleyen ögedir. Değerlendirme süreci, öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, ne öğrendiği ve öğrendiklerini nasıl yorumladığı konusunda bilgi vererek, öğrenme-öğretme sürecini ve hedeflerini tekrar gözden geçirme olanağı sunup, öğrencide ne tür eksiklikler olduğunu ve eksikleri nasıl gidermeye çalışacaklarını gösteren dinamik bir süreçtir (Black, 1998).

Son yıllarda nitelikli, bilinçli öğretmen yetiştirmek amacıyla oluşturulan programlarda değerlendirme bilgisi üzerinde durulan en önemli konulardan biridir. Uluslararası eğitim literatürü incelendiğinde de, değerlendirme bilgisinin öğretmen yetiştirmede en önemli unsurlardan biri olduğu gözlenmektedir. Bir öğretmenin değerlendirme yaklaşımlarını etkin olarak uygulamasıyla ve ölçme araçlarını uygun bir şekilde kullanmasıyla öğrencinin öğrenme performansında da olumlu yönde değişiklikler olacağı belirtilmektedir (Mertler ve Campbell, 2005). Ancak, öğretmenlerin üniversitelerdeki eğitimleri süresince değerlendirme bilgisinin farklı boyutları, alt basamakları ve işlevleri konusunda yeterli bir eğitim almadan mezun oldukları görülmektedir. Bunun nedeni olarak da, öğretmenlerin öğrencilik yılları boyunca geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını benimseyerek öğretmenlik yaptıkları sistem içerisinde aynı yolu takip ettiklerini belirten birçok araştırmaya rastlamak

mümkündür. Bu araştırmalara bakıldığında hizmet içi verilen seminerlerde yeterli derecede değerlendirme bilgisine değinilmediği ifade edilmiştir (Akkoç, Uğurlu, Campell ve Evans, 2000; Baştürk ve Dönmez, 2011; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Maclellan, 2004; Özmantar ve Bingölbali, 2009; Volante ve Fazio, 2007; Wallace, 2011). Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme bilgisi alanındaki mesleki alandaki yetersizlikleri MEB'e bağlı devlet okullarında verilen bir, iki saatlik hizmet içi eğitimlerle, özel okullarda ise yüzeysel olarak alan uzmanlarınca verilen seminerlerle yönlendirilmeye çalışılmaktadır. Verilmekte olan bu hizmet içi eğitimlerin ne düzeyde işe yaradığı farklı bir tartışma konusudur. Aslında öğretmenlerin daha bilinçli bir şekilde teorik ve uygulamalı eğitimler verilerek donanımlı yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu eğitim sorumluluğu öğretmen yetiştiren mesleki kurumlara aittir (Nartün, 2008). Öğretmen ve öğretmen adaylarının üniversite hayatları boyunca değerlendirme bilgisiyle almış oldukları teorik bilgiler ile edindikleri deneyimler, meslek hayatına geçtiklerinde öğrencilerine verdikleri eğitim süresince bu öğrendikleri bilgileri etkili bir şekilde uygulamaya dönüştürebilecekleri anlamına gelmemektedir (Campbell ve Evans, 2000). Yapılan araştırmalara bakıldığında meslek hayatına yeni başlayan birçok öğretmenin, üniversitede edinmiş oldukları teorik bilgilerini mesleğe geçtikten sonra uygulamakta sorun yaşadıkları özellikle kalabalık sınıflarda uygulayamadıkları ve zaman suresinde sıkıntı yaşadıkları bilinen bir durumdur. Mesleğe geçen öğretmenlerin yaşadıkları bu zorlukların en alt temelindeki sebep ise, almış oldukları teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürecek derslerinin olmadığı ya da az olduğunu savunulmaktadır (Graham, 2005; Volante ve Fazio, 2007).

Ülkemizde ölçme ve değerlendirme ögesine önem verilip yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak, sistemin öğretmen merkezli bir alandan öğrenci merkezli bir alana doğru geçişi söz konusudur. Değerlendirme basamağında da öğrenciyi değerlendirme, puanlama, yorumlama sürecine katan; kendini sorgulayan, puanlayan, eleştiren ve akranını sorgulayan, eleştiren ve puanlayan çağdaş bir değerlendirme türüne doğru yöneltilmektedir. Yani öğrencinin ölçme araçlarıyla bireysel ve araştırmacı tarafında tek düze değerlendirildiği ve subjektif puanlama yapılan bir sistemden, öğrencinin çok yönlü değerlendirildiği ve bizzat öğrencinin değerlendirme sürecine katıldığı objektif puanlamanın yürütüldüğü çağdaş değerlendirme sistemine doğru gidilmektedir. Bu öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme-öğretme

sürecinin etkililiği, öğrencilerin öğrenme sürecine ve bu süreç içerisinde kendilerine olan bakış açısına bağlıdır (Haris, 1997; Nunan, 1988; McNamara ve Deane, 1995;). Öğrenci merkezli yaklaşım sadece öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını ön planda tutmak değil, aynı zamanda öğrencilere ihtiyaçlarının, güçlü ve zayıf yönlerinin, amaçlarının, gelişimlerinin ve ilerlemelerinin bilincinde olabilmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarını da sağlamaktır.

Kısacası, etkili ve amacına uygun kullanılan bir değerlendirme yaklaşım ve araçları, öğrenme-öğretme sürecine ışık tutar. Bu yüzden değerlendirme faaliyetlerine büyük önem verilmiş ve öğretmenlerin süreci daha doğru ve etkili kullanmaları için değerlendirme okuryazarlığı adı altında yeni bir olgu ortaya çıkmıştır. Değerlendirme alanında okuryazar öğretmenlerin öğrenci performansını ortaya çıkaracak farklı, etkili değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilme, değerlendirme araç ve gereçlerini oluşturabilme, yorumlayabilme, uygulayabilme ve objektif şekilde puanlayabilme gibi yeterli alanlarına sahip olması gerektiği belirtilmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, hizmet içi ve hizmet öncesi fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıklarını ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliliklerini araştırmaktır.

1.2. Araştırma Soruları

1. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık seviyeleri nedir?
 - 1.1. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.2. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - 1.3. Hizmet yılına göre fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlilik seviyeleri nedir?

2.1. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlilik seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.2. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlilik seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.3. Hizmet yılına göre fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlilik seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretim programları kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört farklı temel öğeden oluşmaktadır (Demirel, 2000; Şişman, 2007; Varış, 1997). Verilen eğitimin kalitesi de, tüm bu basamakların bir bütünlük gibi olmasına ve programın tüm basamaklarının arasında dinamik bir ilişkinin bulunmasına bağlıdır. Programın en önemli ve ilk basamağını oluşturan kazanımlarda meydana gelen herhangi bir değişim, programın diğer basamağı olan içerik boyutunu etkiler. Belirlenen kazanımların gerçekleştirilmesi ve istenilen amaca ulaşılabilmesi de, iyi belirlenmiş ve düzenlenmiş içerik öğesiyle gerçekleşir. Öğrenme-öğretme süreci de, konunun öğretilmesi/öğrenilmesi için öğrencinin sisteme etkin bir şekilde katılmasını sağlayan çeşitli öğretim etkinliklerin ve araç-gereçlerin kullanıldığı yöntem ve stratejilerinin yer aldığı bir öğedir. Değerlendirme basamağı ise öğretilen konunun ne derece öğretiltiğinin ve/veya öğrenildiğinin ve ortaya çıkan ürünün belirtilen hedefe ulaşmış olup olmadığına kontrol edildiği bir basamaktır. Yani değerlendirme, aslında eğitim ve öğretim basamaklarının her biriyle birebir ilgili olup her öğenin çalışıp çalışmadığını denetleyen dinamik bir süreçtir.

Öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşıma öncelik veren ülkeler, çağın gerektirdiği nitelikli bireyler yetiştirme çerçevesinde değerlendirme basamağına büyük önem vermişler ve değerlendirmeyi öğretmenlerin temel mesleki alan yeterliklerinden biri haline getirmişlerdir (Stiggins, 1999). Değerlendirmeyi öğretmenlerin temel

mesleki alan yeterlikleri haline getiren ülkeler, öğretmen yetiştiren kurumlarında değerlendirmeye ilişkin teorik ve uygulamalı ders sayısını ve kredilerini artırmışlardır (Costa, 1989; Ediger, 2000; Salend, 1995). Bunlara ek olarak, yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının en büyük sorun yaşadığı konu değerlendirmenin olduğu belirlenmiştir. Ülkemizdeki öğretmenlerin değerlendirme alan yeterliklerinin incelendiği araştırmalarda da, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun değerlendirmeye yönelik belli konu alanlarında kendilerini yetersiz gördükleri görülmüştür. Ayrıca, bu konuda öğretmenlerin kendilerini geliştirme ihtiyacı duyarak hizmet içi kursları almak istediklerini, daha çok kendilerini yeterli hissettikleri geleneksel ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıkları ve değerlendirme sonrası yorumlama gibi işlemleri klasik yollara başvurarak yaptıkları vb. sonuçlara ulaşılmıştır (Bıçak ve Çakan, 2004; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007; Güven 2001; Yanpar, 1992). Bu nedenlerden dolayı ülkemizde yapılan çalışmalarda, değerlendirme kavramı ile ilgili araştırmalara hız verilmesi ve özellikle yapılandırmacı yaklaşıma paralel olarak öğrenciyi merkeze alıp değerlendiren yeni yöntem, teknik ve araç-gereçlerle öğretim programlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Hem ülkemizde hem de uluslararası alanda, değerlendirme çerçevesinde bazı araştırmalar yapılarak değerlendirme okuryazarlığı kavramı adı altında tanımlanmaya başlanmıştır. Değerlendirme okuryazarlığı, öğretmenlerin öğrencilerin çok yönlü davranış ve becerilerini ölçmek için farklı değerlendirme metotlarını bilmesi, tasarlayabilmesi, geliştirebilmesi, uygun analiz ve istatistiksel işlemleri yürütebilmesi, elde edilen verileri yorumlayıp uygun bir yargıya varabilmesi ve sonuçları paylaşabilmesi gibi belirli yeterliklere sahip olmasıdır. Ülkemizde, git gide büyük bir öneme sahip olan değerlendirme okuryazarlığı hakkında yeterli çalışma yapılmamıştır. Değerlendirme okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmalar da genellikle öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Bu çalışmada ise, öğretmen adaylarının yanı sıra ilk defa öğretmenlerinde değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenecek olması büyük önem arz etmektedir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeylerini ölçmek ve bu alandaki eksiklerin ne olduğunu ortaya çıkarmak, hizmet içi kurslarda ve öğretmen yetiştirme programlarında verilen teorik ve uygulama eğitimlerinin başarısının sorgulanması açısından da önemlidir. Ayrıca, farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı arasındaki ilişkilerin de belirlenmesi

bakımından önemlidir. Kısaca, bu çalışmada farklı branşlardaki hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıklarının araştırılacak olması açısından literatüre birçok yönden katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Öz-yeterlik kavramı birçok meslekte ve alanda önemli olduğu gibi öğretmenlik mesleği için de oldukça önemli bir kavramdır. Öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu öğretmenlerin istek, davranış ve hedeflerine bağlı olarak değişir (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran'a (2004) göre, bir öğretmenin alan bilgisi, pedagojik bilgi ve teknolojik bilgiye sahip olmasıyla birlikte öz-yeterlik algısının da yeterli düzeyde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmen ve öğretmen adaylarının, sistemin tıkadığı olumsuzlukları kaldırmak ve karşılaştıkları sorunları aşmak için daha çok çaba gösterip farklı çözüm yolları üretecekleri belirtilmektedir. Bu alanda yapılan birçok çalışma öz-yeterlik algısı düşük ve yüksek öğretmenler arasında kavram yanılgıları giderme, etkin ve aktif katılımı sağlama, teknolojileri kullanma, değerlendirme ölçme araçlarını tasarlama ve geliştirme ve öğretim konusunda daha fazla sorumluluk alıp yerine getirme gibi noktalarda değişkenlik gösterdikleri görülmüştür (Coladarci, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Bu bağlamda, öğretmen/öğretmen adaylarının yeni bir kavram olan değerlendirme okuryazarlığına karşı öz-yeterlik algılarının ortaya çıkarılması da önemlidir. Çünkü değerlendirme okuryazarlığı yeterli düzeyde olan bir öğretmenin, değerlendirme araçları tasarlayabilme ve geliştirebilme inancı, istatistiksel verilerle sonuçlara ulaşma inancı ve elde edilen sonuçları yorumlama inancı da yeterli düzeyde gelişmiş olması gerekir. Aksi takdirde kendine inancı ve yapabileceğine inancı olmayan öğretmen ve öğretmen adaylarının başarılı bir öğrenme-öğretme sürecini yürütebilmesinden bahsedemeyiz. Ülkemizde özellikle birçok alanda öz-yeterlilik çalışması olmasına rağmen değerlendirme üzerine bu alanda çok az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Yapılan bu çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin genellikle MEB'in öğretmen kılavuzunda belirlemiş olduğu ya da yönlendirmiş olduğu değerlendirme araçlarını kullandıklarından bahsedilmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerde değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Fakat aynı öğretmenlerin amacına uygun bir ölçme aracı tasarlayabilir misiniz sorusu karşısında korkup çekindikleri ve bu konuda kendilerine güvenmedikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada ise, farklı branşlardaki hizmet içi ve hizmet öncesi

öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıklarının ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algılarının nicel ve nitel ölçme araçlarıyla belirlenmesi bakımından literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Ulusal ve uluslararası yapılan birçok araştırmada geleneksel ve alternatif olmak üzere iki değerlendirme yaklaşımının olduğu belirtilmektedir. Otantik değerlendirmenin ise alternatif değerlendirmenin bir basamağı olduğu vurgulanmaktadır. Reeves ve diğerlerine (1996) göre, yapılandırıcı öğrenme ortamındaki alternatif değerlendirme türleri otantik, performans, bilgisayar tabanlı, cevaplayıcı ve portfolyo gibi değerlendirme teknikleridir. Ancak, otantik değerlendirme bir teknik değil bir yaklaşımdır (Kaya, 2008). Alternatif değerlendirmeden çok farklı yönleri vardır. Bu çalışmada, otantik değerlendirme yöntem ya da ölçme aracı olarak değil, değerlendirme yaklaşımı olarak ele alınmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesinde başvurulmuş uzman görüşleri yeterlidir.
2. Hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin ankete verdikleri yanıtlarda yansız davranmışlardır.
3. Hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin ölçme araçlarına gönüllülük esasına dayanarak ve içtenlikle cevaplamışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma yükseköğretim kurumuna bağlı üniversiteler ile sınırlıdır.
3. Araştırma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğretmen adaylarıyla sınırlıdır.
4. Araştırma Elazığ ili ve ilçelerindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: Bireyde öğrenme yoluyla kasıtlı ve istendik davranış oluşturma sürecidir (Çelik, 2000, s.137).

Öğretim: Yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliklerini kılavuzlama faaliyetleridir (Çelik, 2000, s.137).

Ölçme: Belli bir niteliğin gözlenerek gözlem sonucunun sayı ya da sembollerle ifade edilmesidir (Turgut, 1990).

Değerlendirme: Çeşitli ölçümler sonucu elde edilen verilerin, bir ölçütle karşılaştırılması sonucunda nitel ve nicel bir yargıya varma sürecidir (Turgut, 1990).

Değerlendirme Okuryazarlığı: Eğitimde değerlendirme yeterlilik alanlarının standartlarına dayanır. Buna göre, Değerlendirme okuryazarlığı “değerlendirme uygulamalarının basit ilkelerine sahip olma”, “değerlendirme tekniklerini ve metotlarını tasarlama, geliştirme ve kullanma”, “değerlendirmenin kalitesini yeterlilik alanlarıyla ilişkilendirme” (Paterno, 2001) olarak tanımlanmaktadır.

Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı: Eğitimcilerin, belirlenmiş olan kazanım ve becerilerin öğrenci davranışlarında gözlenip yorumlanması için gerekli olan değerlendirme bilgisi, değerlendirme yaklaşımlarını bilmesi, amacına uygun değerlendirme yöntem ve tekniklerini geliştirme, tasarlama ve seçebilmesi, aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecine aktarabilme becerisine sahip olmasıdır (Mertler, 2004).

Öz-yeterlik: Bireyin herhangi bir işi yapmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma konusundaki kendini yeterli görme inancıdır (Bandura, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, yurt içi ve yurt dışında yapılan ilgili literatür taraması sonucunda elde edilen bilgiler sunulmuştur. Literatür taraması sonucu elde edilen bazı bilgiler, ilk bölümde kısaca bahsedilmiştir. Bu bölümde ise ifade edilen bu bilgilere ve düşüncelere daha ayrıntılı bir şekilde yer vererek değerlendirme okuryazarlık kavramının anlaşılmasına olanak sağlamak amacıyla daha farklı bir perspektifte ele alınmıştır.

2.1. Değerlendirme

Eğitim programının önemli basamaklardan biride değerlendirme bilgisidir. Değerlendirme, kazanım veya bir davranışın ölçme araçlarıyla tespit edilip sonuçlarını bir ölçüte ilişkilendirerek yorumlayıp değer yargısına ulaşma süreci olarak tanımlanabilir (Turgut, 1997). Diğer bir ifadeyle değerlendirme, çeşitli davranış ve kazanımların ölçülmesi sonucunda elde edilen verilerin yargılama işidir (Harlen, 1998). Eğitimde değerlendirme, öğrencilerin çeşitli süreçlerden geçerek yoğrulmasıyla önceden belirlenmiş kazanımlara ulaşılıp ulaşılmadığını ya da ne derece ulaşıldığını gösterir. Ölçülmek istenen niteliğin ya da nesnenin ölçümler sonucunda hangi özellikte olduğu konusunda karar verme, yorumlama ya da yargılama işlemidir (İşman ve Eskicumalı, 2003). Değerlendirme, öğretim programında belirtilen hedeflere ne derece ulaşıldığı, öğrenme-öğretme süreci içerisinde yapılan etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin ne kadar başarılı olduğu ve öğrencinin bilgileri nasıl ve ne şekilde yapılandırıldığını ortaya çıkarmak için var olan çok önemli bir basamaktır. Eğri (2006)' ya göre de, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin her aşamasında, ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve ilkelerinin, yerinde ve zamanında

kullanılması oldukça önemlidir. Değerlendirme bir amaç değil bir araçtır, bir durum tespitidir. Değerlendirme bir sonuç değildir. Değerlendirmeyi bir araç olarak görmeyip amaç haline getiren bir öğretmen hem kendisini hem de öğrencilerini yanlış yönlendirmiş olur (Ertuğrul, 2003). Eğitim programının başında belirlenen amaçlara ulaşmak üzere seçilen, belli ölçütlere göre düzenlenen, uygun öğretim yöntem ve ilkeleriyle öğrencilere kazandırılmaya çalışılan öğrenme yaşantılarının etkili olup olmadığının bilinmesi gerekir. Bir başka ifadeyle, programın uygulanması sonunda ‘ne kadar öğrenildiği nasıl anlaşılacak?’ sorusunun cevaplanması gerekir (Öztürk 2005). Öğretim programlarının geliştirilip güncellenmesiyle değerlendirme bilgisinde öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerin ölçülmesi sağlanmıştır. Ayrıca bilgi ve becerileri ile kazanım ve davranış arasındaki ilişkisi ölçülmektedir. Bilişsel alanının bilgi ve kavrama gibi alt düzeydeki öğrenme becerileriyle, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri ve bu becerilerin bireyde duyuşsal alanda oluşturduğu davranışlarla birlikte ölçülüp değerlendirilmektedir. Yine devinişsel alanda geliştirilen performansların ölçülüp değerlendirilmesi de, önem taşımaktadır. Böylece öğrenci hem süreç içerisinde hem de sonuç (çıktı) olarak değerlendirilip performans gelişimine bakılmaktadır.

Değerlendirme bilgisinin temel amacı sistemin onarılmasını sağlamak var olan açıkları kapatmak ve eksikliklerini saptamak olumsuzlukları gidermektir. Bu sistemde söz edilen başlıca olumsuzluklar, girdilerden ve süreçten kaynaklanabilir. Sistemin işleminde meydana gelen sorunlar, değerlendirmenin temel amaçlarını oluşturur. Buna göre değerlendirmenin amaçları,

1. Öğretim programının değerlendirilmesi,
2. Öğretim etkililiğinin değerlendirilmesi,
3. Öğrenme eksiklerinin saptanması,
4. Öğrencilerin bilgi, beceri ilgi ve yeteneklerinin anlaşılması,
5. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi (Baykul,1999) olmak üzere 5 grupta

sınıflandırılabilir.

Bu yapılan sınıflandırmanın yanında Tekin (2000), farklı olarak değerlendirme amaçlarını üç başlık altında toplamıştır.

2.1.1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Bu değerlendirme türlerinin amacı, öğrencinin belirlenmiş bir program için gerekli ön şart bilgilerini veya ön şart yeteneklerini belirlemektir. Programın uygulanışı sırasında kazandırılmak istenen davranışlara sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla öğretim yılı başında yapılır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2003). Değerlendirme başında, öğrenci planlanan eğitimde ihtiyaç duyulan bilgi, ilgi ve beceri gibi özelliklere sahip midir? diye sorgulanırken değerlendirme sonunda öğrencilerde ön davranışları açısından bir olumsuzluk tespit edilirse, sorunun çözümü için bir telafi eğitimi planlanır. Tanılayıcı değerlendirme öğrencilerin öğretim programına başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanımlamak, ortaya çıkarmak, belirlemek için yapılır. Yerleştirmeye yönelik değerlendirme ise belirlenen bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini öğrencilerin eğitimsel açıdan grupta, kategori etme sorunuyla ilgilenir.

2.1.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme

Bu tip değerlendirmeler bir ders saati, bir ünite ya da bölüm sonunda, öğrencilerin o ders ya da üniteadaki öğrenme eksikliklerini, öğrenme güçlüklerini öğrenmenin önündeki engelleri ve olumsuzlukları belirleyip gidermek amacıyla kullanılır. Bu değerlendirme türünün asıl amacı öğrenme ortamının sağlanması verimliliğini artırmaktır. Sönmez'e (2007) göre, bu değerlendirmenin ana işlevi öğretim sürüp giderken öğrencinin öğrenmede güçlük çektiği davranışları, öğrenemediklerini, eksiklerini belirlemek, daha sonra ona gerekli yönlendirmeyi yapmak, bu eksikleri tamamlamak ve öğrenmeyi etkileyen güçlükleri gidermek için yapılırken diğer yandan da öğretim ortamı yöntem ve stratejileri sürekli olarak gözden geçirilmektedir. Bu değerlendirme türünde 'not verme' yaklaşımı uygulanmaz.

2.1.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme

Öğretim dönemi içinde veya sonunda, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve programla ilgili yargılarda bulunulan değerlendirmelerdir. Değer biçmeye yönelik değerlendirme türü, genellikle öğretim döneminin sonunda, ara sıra öğretim dönemi içerisinde, öğretim programın belirlediği hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına, eksikliklerine bakılarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunmak, şeklinde açıklamıştır (Tekin, 1999).

2.2. Eğitimde Değerlendirme Yaklaşımları

Eğitimde değerlendirme yaklaşımları üçe ayrılır; (1). Geleneksel değerlendirme, (2). Alternatif değerlendirme ve (3). Otantik değerlendirmedir.

2.2.1. Geleneksel Değerlendirme

Geleneksel değerlendirme yaklaşımları öğrencilerin öğrenmelerinden ziyade notlarını takip etmeye katkı sağlar (Berenson, 1995). Öğrenmeyi dışsal süreçler sonucunda kalıcı izli davranış değişikliği olarak yorumlayan davranışçı yaklaşımlar, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gözlemlenebilen ürünlerin (davranışların) ortaya çıkması gerektiğini savunur. Buna bağlı olarak da ölçme ve değerlendirmeyi de ortaya çıkan ya da çıkamayan bu ürünler (davranışların) ışığında yorumlamaktadır. Bugün geleneksel olarak tanımladığımız klasik anlamdaki ölçme değerlendirme anlayışı davranışçı yaklaşımların gerektirdiği bir anlayıştır. Geleneksel değerlendirme yaklaşımı genellikle öğrenme ürünlerini, süreç sonunda çıktılarının belirlenmesi ile tek yönlü bilgi ve alt düzey becerilerde kullanılmaktadır. Önceden belirlenmiş, sınırlı bir zaman diliminde öğrencinin sadece bilgi düzeyini ölçmeye çalışılıp, sonuca dayalı bir değerlendirme yaklaşımıdır (Popham, 2005). Geleneksel değerlendirme sürecin işleyişi, ölçme aracı geliştirmesi ve puanlaması hazırlayanlar tarafından subjektif bir şekilde yapılan özellikle puanlama yapılırken araştırmacının duygularının da etkilediği ve hazırlanan sorular ile öğretim programının başındaki hedeflere kısmen ulaşıldığı değerlendirme türüdür (Enger ve diğerleri, 1998). Geleneksel değerlendirme öğretim sürecine katılan bir öğrencinin gelişim süreci, istenilen hedefe ulaşp ulaşamadığı

hakkın da tam bilgi vermez (Cubertson ve diğerleri, 1999; Curtis ve diğerleri, 2002). Bu değerlendirme türü öğrencinin öğrenme davranışını öğrencinin başarısını ya da başarısızlığını ayrıntılı olarak yansıtmamakta ve öğrencinin zihinsel semasını bilginin ne şekilde yapılandığını ortaya koyamamaktadır. Bu değerlendirme türü performansın açık bir şekilde ortaya çıkmasını engeller (Chen ve diğerleri, 2000; Manning ve diğerleri, 1995; Shepard, 2000; Romberg, 1993).

Enger ve Yager (1998), geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin dezavantajlarını şu şekilde belirtmiştir:

- Yapılandırılması istenen bilginin, parçaları bir araya getirilip birleştirilerek ortaya konulan ve sadece bir doğru cevabın olduğu söylenebilir.
- Öğretmenler genellikle öğretim süreci içerisinde testlere yönelik öğretim verirler ve öğretim süreci sonunda yapılan testin sonucunda elde edilen verilere göre bir sıralama oluşturulur. Üst düzey becerilerin değerlendirilmesi söz konusu değildir.
- Öğrencilerin öğretim süreci içerisinde karşılaştığı alt düzey tartışmaları kısmen de olsa yansıtılabilir. Fakat benimsenen, geliştirilen öğrenme kuramlarını ve bilişsel yaklaşımları yansıtmaz.
- Öğrenci gelişimini sistematik ve düzenli olarak yansıtamaz. Uzun aralıklarda uygulandığından dolayı öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği hakkında bilgi vermez ve değerlendirme bağımsız olarak yapılır.

Geleneksel değerlendirme yaklaşımları, kısa zamanda bütün bir konuyu ölçtüğü için ekonomik olduğu, yöntemleri uygulama, ölçme aracı geliştirme ve değerlendirme kolaylığı bakımından kısmen avantajlara sahiptir. Ancak, öğrenciye bilgi hamallığı yaptırıp ezberciliğe yöneltmesi, üst düzey düşünme becerileri ortaya çıkarmada yetersiz kalması, sadece ürün ve sonuç odaklı bir değerlendirme yapmada yetersiz kalmaktadır (Güneş, 2007; Göçer, 2007). Hein ve Price'da (1994) geleneksel ölçme araçlarının modern, geliştirilen ve güncellenen fen eğitimi programlarının tüm öğelerini değerlendirmede yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

Geleneksel değerlendirme yaklaşımın en yaygın ölçme araçlarından bazıları şunlardır; açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri ve eşleştirme soruları gelmektedir.

2.2.1.1. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorulardan oluşan sorular araştırmacı tarafından belirlenen bir kaç soru ile yazılı şekilde oluşturulan belli bir zaman diliminde uygulanarak öğrencinin yorum yapabilme gücünü belirlemeye çalışan bir ölçme aracıdır. Açık uçlu sorulardan oluşan ölçme aracı daha alt düzey becerileri ölçerek bilme ve kavrama gibi bilişsel alan basamaklarını derinlemesine ele alınıp ortaya çıkaran bir geleneksel değerlendirme türüdür. Geçmişten günümüze süre gelen eğitim sisteminin sonuç odaklı olarak kullanılan bu sınav tipinin çok fazla kullanılmasının nedenlerinden bazıları, soruların hazırlanma süreci geliştirilmesinin görünüşte kolay oluşu, öğretmenlerin bu sınav tipine alışık olması, diğer sınav türlerinin avantajlarını iyi tanımamaları ve bazı eğitimcilerin uygulama, organize etme, analiz, değerlendirme gibi yüksek seviyedeki davranışların bu sınav türünden başka bir sınav türleri ile ölçülemeyeceği düşüncesinde olmaları olabilir (Tekindal, 2002).

2.2.1.2. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testlerde, öğrencilerin sunulan seçeneklerden doğru olanı bulup işaretlemeleri beklenir. Bu tür testler, sorulan bir sorunun doğru cevabını verilen seçeneklerden bulduran sınav türüdür (Tan ve Erdoğan, 2004). Bu tip ölçme araçlarının dezavantajları oldukça fazladır. Özellikle çoktan seçmeli testler öğrenmenin sağlanıp sağlanmadığını hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösteremeyen ölçme araçlarıdır. Bu testler de doğru bilgiye ulaşma şans faktörüyle de sağlanır ve bazen öğrenciler arasında kopya çekme kolaylığına götürdüğü için tercih edilmemesi gereken testlerdir. Okuma hızı bireysel farklılık gösterdiği için geçerliği düşebilir. Üst düzey davranışları ortaya çıkarmak oldukça zordur. Hazırlanması zordur. Uzmanlık gerektirir.

Turgut (1997)'e göre çoktan seçmeli testlerin bazı özellikleri şunlardır; testleri oluşturan sorular, doğru cevap ve birden çok yanlış cevaplardan oluşmuştur. Bu testlerde verilen seçme gerektiren maddelerde cevaplar kesinlikle doğru ve kesinlikle yanlış şeklinde gruplandırılabilir. Bu nedenle, çoktan seçmeli testler objektif olarak puanlanabilir. Seçmeli testlerde soru maddeleri yazılırken test güçlüğü ayarlamak veya test denendikten sonra istenilen güçlükte madde seçmek madde çıkarıp ve madde

eklemek mümkündür. Seçeneklerin birbirinden bağımsız olması ve birbiriyle anlam bakımından benzememektedir.

2.2.1.3. Doğru Yanlış Testleri

Bu tip testlerde verilmiş olan bir cümle, kavramlaşmış bilgilere dayanarak iki ihtimalle sınırlandırılan doğru ya da yanlış olarak ifade edilen soru şekilleridir. Yani, tipik bir doğru-yanlış maddesi iki seçeneği olan bir seçmeli maddedir. Öğretim süreci içerisinde anlatılan kavramların anlaşılıp anlaşılmadığının yoklanacağı durumlarda ve belli bir kavram ile ilgili yalnız iki ihtimalin doğru yanlış maddelerinin kullanılabileceği ileri sürülmektedir (Yılmaz, 1998). Bu testlerde Şans faktörünün oldukça yüksek olmasından derin bilgiler ölçemediğine yüzeysel kavramların ölçüldüğü inanıldığından artık yaygın olarak kullanılmamaktadır.

Doğru-yanlış testlerinde madde yapısı basittir ve basitliğine rağmen, oldukça ileri basamaktaki bilgileri yoklamaya da elverişlidir. Bu test yönergesi kısa ve basittir (Turgut,1997).

2.2.1.4. Eşleştirmeli Sorular

Eşleştirme tipi sorular, öğrencilere birbiriyle alakalı benzer fikirler, olaylar, maddeler, sebep ve sonuçlar arasındaki ilişkileri buldurmak için kullanılan soru çeşididir (Kemertaş, 2003). Geleneksel değerlendirme aracı olan eşleştirme soruları iki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin belirli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir (Tekin, 1993). Tan ve Erdoğan (2004)'e göre eşleştirme sorularının genel özelliklerinden bazıları; seçenekler titizlikle hazırlanmalı belli bir sıraya ve düzene göre hazırlanmalıdır. Eşleştirmeli testlerde özellikle dikkat edilmesi gereken cevap seçenekleri soru sayısından çok olmalıdır. Cevap seçenek sayısının çok olması, şans faktörünü minimize hale getirir.

2.2.1.5. Kısa Cevaplı Testler

Bir rakam, bir kelime, bir cümle veya bir sözcük grubu ile cevaplandırılabilen sorulardan oluşan, yanıtlayıcısının yanıtı düşünüp tasarlayarak yazılı olarak sunduğu

ölçme araçlarına kısa cevaplı sınavlar denir (Doğan, 2009). Kısa cevaplı testlerin sadece boşluk doldurmalı maddelerden oluştuğu düşünülmektedir. Oysa eksik cümleyi tamamlama, tanımlı verip terim ya da kavramı isteme, doğru-yanlış testlerinde verilen maddelerin doğru ya da yanlış oluşunun nedenlerini bir cümleyle açıklama durumları da kısa cevaplı sınavlarının kapsamına girmektedir (Yılmaz, 2009). Kısa cevaplı testlerin dezavantajları, 1-Analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki üst düzey davranışları ölçmek için uygun değildir, 2-Kısmen de olsa öznellik karışabilir. Objektiflik veya puanlama güvenirliliği tam değildir.

2.2.2. Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları

Alternatif değerlendirme, öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkaran ve ne yapabildikleri hakkında bilgi veren, konu ile ilgili neler kavradıklarını ortaya koyan, öğrenmenin davranışa dönüşmesi ile performanslarını değerlendiren türlerdir (Şummer ve Shepardson, 2001; Pierce ve O'Malley, 1992). Bugün çağdaş eğitim anlayışında davranışçı yaklaşımlar yerini oluşturmacı yaklaşımlara bırakmıştır. Oluşturmacı yaklaşım öğrenmeyi daha çok içsel süreçler açısından inceler ve öğrenmenin bireyin zihninde gerçekleştiğini, ön bilgilerini kullanarak yeni gelen bilgileri zihninde kendisinin yeniden yapılandığını savunur. Öğrenmeye yüklenen bu farklı anlamlar etkisini ölçme değerlendirme üzerinde de göstermiş ve bugün alternatif olarak adlandırdığımız ölçme-değerlendirme anlayışı ortaya çıkmıştır. Alternatif ölçme değerlendirme anlayışı, bireyin bilgiyi nasıl ve hangi süreçler sonucunda öğrendiğinden hareketle ölçme değerlendirmenin de bu süreç içinde yapılması gerektiğini, sadece ürünün değil hem sürecin hem de ürünün değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiğini savunur. Bireyin sadece bilişsel alandaki bilgilerini değil, her alandaki (bilişsel, duyuşsal, psikomotor) bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Ayrıca alternatif yaklaşımlar her türlü bireysel farklılıkları (cinsiyet, öğrenme stilleri, bilişsel stiller, tutum vb.) dikkate alarak bireyin bütün yönleriyle dikkate alındığı çoklu bir ölçme değerlendirme anlayışı ortaya koyar. Alternatif değerlendirme yaklaşımları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmek için kullanılır ve geleneksel yöntemlerden farklıdır. Alternatif değerlendirme bir felsefe ve bir hedefe dayalıdır. Alternatif değerlendirme genellikle eğitim reformu ile bağlantısı olan bir

uygulama ve yeni bir arayış sonucu ortaya çıkmıştır (Donovan, Larson, Stechschulte ve Taft 2002, McMillan 2001, Settlage 2004, Smith, Smith, ve DeLisi 2001).

Alternatif değerlendirme yaklaşımları güvenilir, performans temelli, gerçekçi, yapılandırmacı ve uygulanabilir özelliklere sahiptir. Birbiriyle ilişkili olan beceri ve bilginin kullanımı, tamamlanmış ve ortamlara uyum sağlanmış etkinliklerle ölçülür. Amaca yönelik ölçme yapan standart hale getirilmiş, etkinliklerden ayrıştırılabilir (Gül, 2011). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp, yapılandırmasına; analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirerek, olaylara, konulara, sıkıntılı sistemin sorunlarına eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı bir bakış açısı geliştirmesini sağlar. Öğretmenlerin alternatif değerlendirme bilgisi, değerlendirme yöntem ve tekniklerine bakış açısı her ne kadar olumlu olarak görülse de uygulama kısmında öğretmenlerimizin çok azı alternatif değerlendirme yaklaşımını kullanmaktadır.

Corcoran ve arkadaşlarının (2004) yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerinin alternatif değerlendirmeye karşı düşüncelerini ölçmüştür. Öğretmenler alternatif değerlendirmeye karşı ilgili olduklarını alternatif değerlendirme yaklaşım bilgilerine sahipken uygulama aşamasında hala geleneksel ölçme araçları olan kâğıt kalem testi kullandıklarını belirtmektedirler. Öğretmenlerin alternatif değerlendirmeye karşı bakış açılarını dört basamakta toplayan Corcoran ve arkadaşları (2004) birinci basamakta bulunan öğretmenler her dönemin not tesliminde bir veya birden fazla alternatif değerlendirme ölçme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. İkinci basamaktaki öğretmenler birinci basamaktaki belirtilen kriterleri kapsayacak şekilde dönem sonunda yapılan ara sınavı göz önünde bulundurarak öğrencilerin gelişim süreçlerini en az dört farklı alternatif ölçme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Üçüncü ve son basamakta bulunan öğretmenler alternatif değerlendirme tekniklerini sadece not vermek amacıyla değil, öğretim ve öğrenim sürecinin nasıl işlendiğini öğrenci gelişim ve performansını somut bir şekilde ortaya koyduklarını belirtmişlerdir. Bu basamaktaki öğretmenler her türlü gelişim ve yeniliğe açık olduklarını belirtmişlerdir. Law ve Eckes (1995) de benzer bir görüşle, öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerinin öğrenci performans gelişimleri ve üst düzey becerilerinin değerlendirilmesi üzerine odaklandığını ifade etmiştir. Ayrıca alternatif değerlendirme metotları, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci performans gelişiminin izlenmesine çok fazla olanak

tanımakta ve değerlendirmeyi süreç içerisinde yerleştirerek öğrenmenin önemli bir parçası olarak görmektedir (Acar ve Anıl, 2009).

Günümüzde, öğrenciyi merkeze alan ve bilginin gerçek hayatta paralel bir şekilde yapılandırılarak işlenmesi üzerine önem kazanan geleneksel değerlendirme yaklaşımından işlev, yapı, felsefik ve kuramsal olarak tamamen birbirinden farklı olan değerlendirme, genel bir kabul ile alternatif değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Pierce ve O'Malley'e (1992) göre bu değerlendirme yaklaşımı, öğrencide var olan bilgileri ortaya çıkaran ve ne yapabileceği noktasında güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilen bir değerlendirme değildir. Amacı, öğrencinin başta nerde olduğu ve süreç içerisinde nasıl ilerlediğini göstermek ve dönüt sağlayarak öğrenciyi bilgilendirmektir. Kalıplaşmış standartlara sahip ve tek düze bir davranış ölçen bir geleneksel değerlendirme değildir. Alternatif değerlendirme tekniklerinin amacı, öğrenmeye daha anlamlı ve daha güçlü bir bağlantı sağlamaktır. Alternatif değerlendirmenin, felsefesi ve temel bir hedefinin olması onu geleneksel değerlendirmeden ayırmaktadır. Çoğunlukla eğitim reformu ile ilgili bir uygulama olmaktadır (Merritt, 2008).

Haladyna (1997), Johnsen (1996) ve Stiggins (2007)'in çalışmalarında, alternatif değerlendirmenin sadece belirli bir alanda değil, aynı zamanda öğrencilerin potansiyeli motivasyon ve güven düzeyinin de ölçülmesinde kullanılacağı belirtilmektedir (Aktaran Merritt, 2008). Johnsen (1999) ve Monson ve Monson (1993) çalışmalarında, alternatif değerlendirmenin genel amacının, en iyi işi ortaya çıkarabilmek için öğrencileri motive etmek, bu motivasyonla yapabilecekleri en iyi işi ortaya koymalarını sağlamak olduğu belirtilmektedir (Aktaran Merritt, 2008). Alternatif değerlendirme, her biliş seviyesindeki öğrenciler için, kolayca kullanılabilir ve geleneksel yöntemlere göre esneklik gösterdiği ifade edilmektedir (Merritt, 2008).

Alternatif değerlendirme tekniklerinin bazı özellikleri aşağıda yer almaktadır:

- Alternatif ölçme ve değerlendirme öznedir. Değerlendiren kişinin öğrencinin sunduğu eserde ne gördüğü ne ölçüde gördüğü önemlidir.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir.
- Alternatif ölçme değerlendirme esnektir. Her öğrenciyi tıpa tıp aynı eserleri üretmeye zorlamaz.
- Alternatif ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin kendini irdelemeyi öğretir.

- Alternatif ölçme ve değerlendirme, özgün düşünce yeteneklerini bastırmadan, öğrenme öğretme süreçlerine uygun süreçleri yaşayarak ve uygulayarak kendilerini daha iyi ifade etmelerine zemin hazırlar (MEB, 2006).

Alternatif değerlendirme sürecinde aşağıda belirtilen süreçlere dikkat edilmesi gerekir:

- Değerlendirme uzun süreli olmalıdır,
- Birçok beceri farklı ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmelidir,
- Hem bireysel hem de grupla değerlendirme yapılmalıdır,
- Değerlendirme hem ürüne hem de sürece odaklanmalıdır (Çepni, 2005).

Davies (1999) alternatif değerlendirmelerin öğrenmeyi ve yüksek düzeyde akıl yürütmeyi, eleştirel bakış acısını geliştirdiğini, öğrenmenin başından sonuna kadar değişim ve gelişimin farkına varılmasını sağlayan bir yaklaşım olarak belirtmiştir. Ayrıca alternatif değerlendirmeler, mezunların topluma aktif katkı da bulunacak bireyler olarak potansiyelini artırmasını ve gerçek dünyaya meydan okuma fırsatını vermektedir (Çakmaklı, 2008). Janisch, Liu ve Akrofi (2007)'in yaptıkları çalışmada öğrencilerin alternatif değerlendirmeye yönelik açıklamaları yer almıştır. Alternatif değerlendirmeyi öğrencinin neye ihtiyacı olduğu hakkında farkındalık, öğrencilerin akademik gelişmeyi anlaması, öğrencilerin öğrenme ortamı ve sahip oldukları değeri anlaması ve neyi ne kadar bildiklerini tespit etmek olarak açıklamıştır. Bununla birlikte öğretmenin öğrencisi hakkında bilgi edinmesi, eksiklerini ve farklılıklarını kavramasına yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Tablo 1. Günümüzdeki ve Önceki Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları (McMillian,1997; aktaran Bekiroğlu, 2006)

Önceleri	Günümüzde
Sürecin ölçülmesi	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Uygulamalı görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru
Gizli veya belirsiz ölçütler	Açık ve belirli ölçütler
Öğretimin sonunda	Öğretimin tamamında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Aralıklarla yapılan ölçümler	Sürekli yapılan ölçümler

Tablo 2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri (MEB, 2006, s. 23)

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri
Öğrenci ürün dosyası
Kavram haritaları
Yapılandırılmış grid
Tanılayıcı dallanmış ağaç
Kelime ilişkilendirme
Proje
Görüşme
Drama
Gösteri
Poster
Öz akran değerlendirme

2.2.2.1. Performans Değerlendirme

Performans, bir öğrencinin doğrudan veya dolaylı bir biçimde kalıcı bir üründe gözlenebilir bir cevabı aktif bir biçimde üretmesidir (Bahar ve diğerleri, 2008). Roberts ve Gott, (2006) yaptıkları bir çalışmada, performans değerlendirme sürecinde öğrencinin aktif olmasını ve bu performansı değerlendirmenin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Burada yer alan alternatif durum, öğrenci performansının raporlaştırılması ve bu raporlaştırmaya güvenmektir (Ersoy, 2008). Karıp ve diğerleri, (2007) çalışmasında, öğrenme olgusunu kolaylaştıran ve etkin kılan geri bildirim tekniğinin performans değerlendirme tekniğinin içeriğini, tam olarak yansıttığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, performans değerlendirme ile öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor boyutlarındaki gelişimlerin üçünün birlikte değerlendirilebileceği açıklanmıştır (Ersoy, 2008). Ayrıca performans değerlendirme öğretim programlarında belirtilen kazanımlara nasıl ulaşıldığını göstermektedir (Bahar ve diğerleri, 2008). Etkin öğrenmenin meydana gelebilmesi için öğrencilerin düşüncelerini uygun bir ortamda ortaya koymalarına izin verilmelidir, bu da öğrencilerin yeni bilgiyi yapılandırmaları anlamına gelmektedir (Erbil ve diğerleri, 2004).

2.2.2.2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo, bir ders kapsamında, öğrencilerin dönem boyunca yaptıkları etkinliklerinin belirli bir amaca yönelik olarak öğretmen rehberliğinde seçilerek bir dosyada toplanması şeklinde tanımlanmaktadır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Öğrenci ürün dosyası, 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, s. 27). Paulson, Paulson ve Mayer (1991, aktaran Vaiz, 2003), “Portfolyoyu Portfolyo Yapan Nedir?” adlı çalışmada portfolyoların klasik değerlendirme yaklaşımlarından farklı alternatif ve çoklu

değerlendirmeler sunduğunu belirterek öğrenci katılımının portfolyo değerlendirmenin temelini oluşturduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler portfolyo içerisindeki çalışmalarını öğretmenleriyle belirleyip, değerlendirmesini yaparken, farkına varmadıkları özel yetenekleri ve becerilerine yönelik önemli bir farkındalığa ulaşırlar (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005). Bireyselliğin ön plana çıkmasını sağlar. Öğretmen öğrenci etkileşiminin artmasına yardımcı olmaktadır (Erbil ve diğerleri, 2004).

Öğrenci ürün dosyası kullanılmasının avantajları şunlardır:

- ✓ Öğrencilerin, tüm alanlar için yararlı olan kendini değerlendirme stratejileri geliştirmesine yardım eder.
- ✓ Öğrenci gelişimini izler ve gelişimle ilgili kanıtları gösterir.
- ✓ Öğrencilerin sınıf içinde olduğu kadar sınıf dışında da araştırmasını ve çaba harcamasını sağlar.
- ✓ Farklı yaş seviyeleri ve farklı fen alanları dikkate alındığında öğrenci ürün dosyasına nelerin gireceği konusunda farklı seçenekler sunar.
- ✓ Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini, kendini ifade edebilme yeteneklerini, bilgilerini, etkin ve aktif bir şekilde katılımlarını artırır (Thompson, 2001; Enger ve diğerleri, 1998; Oosterhof, 1999; Niguidula, 1993; Hamilton, 1994; Zollman, 1994; Gilman ve diğerleri, 1995; Valencia, 1990).

McMillian'a (1997) göre, portfolyo kullanılmasının bazı dezavantajlarının olduğu söylenebilir. Bu dezavantajlar, öğretmenin öğrenci ürün dosyasına konulan çalışmalara göre ölçütler geliştirmesi ve bu ölçütlere göre yorumlanması ve bir yargıya varılması için zaman harcaması gerekir. Buna dikkat edilmezse öğrenci ürün dosyasındaki çalışmaların puanlandırılması düşük güvenilirliğe sebep olabilir. Ayrıca, öğrencilerin portfolyolarına koyacakları çalışmaların seçimine dikkat edilmezse performansların değerlendirilmesinde sıkıntılar yaşanabilir (Thompson, 2001).

2.2.2.3. Kavram Haritaları

Novak (1998) kavram haritalarını, bilgiyi organize etmek ve sunmak için yapılmış grafiksel araçlar olarak tanımlamıştır. Bu araçlar daire ya da bir çeşit kutu içine yazılmış olan kavramları içermektedir. Kavram haritalarında iki kavram arasındaki ilişki, üzerine ilişkiyi belirleyen ifadelerin yazıldığı doğrularla gösterilmektedir. İlişkiyi

belirleyen bağlantı ifadeleri ile iki kavram tamamlanarak anlamlı bir cümle oluşturulmaktadır (MEB, 2006).

Kavram haritaları bir konunun öğretim aşamasında, öğrenmeyi kolaylaştırma amacıyla, öğrenme sürecini kontrol etmede ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak istendiğinde ve değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır (MEB, 2006). Öğrenme-öğretme yöntemi olarak geniş kullanım alanı bulan kavram haritaları, kavram yanlışlarını belirlemede de kullanılabilir (Baki Şahin, 2004).

2.2.2.4. Akran Değerlendirmesi

Akran değerlendirmede bir öğrenci başka bir öğrencinin performansını ya da ürünü değerlendirme işlemidir. Akran değerlendirmesi öğrencilerin kendi performansını kendi arkadaşlarının gözünde nasıl olduğu, farklı bir bakış açısıyla yorumlanmasıdır. Her çeşit performans için ve aynı zamanda her hangi bir ölçme aracı sonunda elde edilen verileri yorumlama işleminde kullanılabilir. Akran değerlendirmede yapılırken öğrencilerin objektif değerlendirme yapmalarına olanak sağlayacak şekilde bir ortam hazırlanmalıdır. Taraflı ve şahsi duyguları değerlendirme yaparken ön plana çıkarmamak için performans yorumlayan ya da değerlendiren öğrenci hangi arkadaşını değerlendirdiğini bilmezse değerlendirme daha sağlıklı ve objektif olur (Bahar ve diğerleri, 2006). Akran değerlendirmenin birçok avantajı vardır. Bunlar, derse etkin ve aktif katılımı sağlama, öğrenciler arasındaki etkileşimi ve iletişim becerileri artırma, değerlendirme bilgisini öğrencilere aşılama, eleştirisel ve yansıtma becerilerini geliştirme, öğrenciye kendi performansını ve akranındaki performansı karşılaştırma fırsatı verme artırma, vb. dir

2.2.2.5. Öz Değerlendirme

Kendini değerlendirme, performansını, güçlü yönlerini, eksik bilgi ve kavram yanlışlarını, öğrenme süreçlerini, başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını kendi gözünden geçirme süreci olarak tanımlanabilir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde ve performanslarında sorumluluk yüklenerek kendini objektif bir süzgeçten geçirmeyi kendini değerlendirebilme becerisini kazanmayı amaçlamaktadır. Kendini değerlendiren birey kendi güçlü ve zayıf yönlerini, gelişim düzeyini bilen bir

birey daha başarılı olmak için performansını artırabilmek için daha çok çaba gösterecektir (Fer ve Cırık, 2007). Öğrencinin kendi yeteneklerini keşfetmesine, kendini tanımasına, kendine olan özgüvenin artırmada yardımcı olur (Çepni ve diğeri, 2007; Bahar ve diğeri, 2006; Fer ve Cırık, 2007). Etkin bir öz değerlendirmenin olabilmesi için öğretmenin öğrenciye kendini değerlendirme fırsatı verirken; kendini yorumlama, eleştiri ve sorgulamayı tarafsız bir şekilde yapma bilinci aşılmalıdır.

2.2.2.6. Yapılandırılmış Grid (Izgara)

Alternatif ölçme değerlendirme araçlarından biri de, Yapılandırılmış grid tekniğidir. Bu değerlendirme tekniği ile ilgili ilk çalışma Egan (1972) tarafından yapılmıştır (Bahar, 2003; Durmuş ve Karakırık, 2005). Daha sonraki yıllarda geliştirilen farklı araştırmacılar değişik konularda yapılandırılmış grid tekniğini kullanmışlardır (MacGuire ve Johnstone, 1987; Johnstone, Bahar ve Hansel, 2000; Bahar, 2003; Danili ve Reid, 2005; Durmuş ve Karakırık, 2005; Kaçan, 2008). Bu teknik herhangi bir konuda hazırlanmış olan sorulara öğrencilerin seviyelerine göre verebilecek olduğu karışık cevapların belirli sayıdaki numaralandırılmış kutucukların içine yerleştirildiği bilginin yapılandırılmasına fayda sağlayan bir ölçme değerlendirme tekniğidir (Kaçan, 2008). Yapılandırıcı grid birden çok kutucuğun olması ile geleneksel değerlendirmenin ölçme aracı olan çoktan seçmeli testlerin alternatifi olarak görülmektedir (Durmuş ve Karakırık, 2005). Bu ölçme aracı öğrencilerde var olan kavram yanlışlarını, kavram kargaşalarını ve bilgi eksiklikleri ortaya çıkarmak nedeniyle kullanılmaktadır (Bahar ve diğeri, 2002; Bahar ve diğeri, 2006). Bu teknikte öğrencilerin birden fazla doğru cevabın bulunması ile zihinsel olarak düşünmesiyle yordama yapmaları sağlamaktadır (Durmuş ve Karakırık, 2005).

Yapılandırılmış grid ölçme aracının avantajları, bu ölçme aracında kutucuklar içerisine yerleştirilen farklı ifadelerin (sayılar, formüller, yazılar, resimler) öğrencilerde hem sözel hem de görsel üst düzey düşünebilme yeteneklerini geliştirebilmektedir (Bahar ve diğeri, 2006). Yapılandırılmış grid tekniğinde öğrencilerin konuyu bilmeden şansa bağlı cevaplamaları söz konusu değildir. Öğrencilerin konuyu bilmeleri ve kavramaları gerekmektedir. Öğrencilerin numaralandırılmış kutucuklar seçmeleri ile konuyla ilgili kavram yanlışları yanlış veya eksik bilgileri de ortaya

çıkarmaktadır (MEB, 2004). Geleneksel değerlendirme aracı olan çoktan seçmeli testlerde tek bir doğru seçeneğin olduğu ve sadece doğru sonuçlar puanlandırılırken, yapılandırılmış grid de öğrencilerin cevapladığı yanlışlarıyla birlikte olan doğru cevapları da değerlendirmeye dâhil edilmektedir. Yapılandırılmış grid tekniği cevaplamanın kısa bir süre içerisinde uygulandığı söylenebilir. (Bahar ve diğeri, 2006). Bu tekniğin dezavantajları ise, değerlendirme aracının hazırlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında araştırmacı için ekstra uğraş ve zaman gerektirmektedir. Uygulama sıklığıyla pratiklik kazanılması sonucu bu sorun ortadan kalkacaktır (Bahar ve diğeri, 2006).

2.2.2.7. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç herhangi bir konuda öğrencilerin ne öğrendiklerinin ve bilgiyi nasıl yapılandırıldığını kontrol edilebilmesi nedeniyle uygulanan bir değerlendirme aracıdır. Bu teknikte öğrencilerin kendilerine basitten karmaşığa doğru olacak şekilde hazırlanmış olan ifadeleri doğru veya yanlış olarak sistematik bir şekilde cevaplamaları beklenir. Geleneksel değerlendirme tekniği olan doğru/yanlış tipindeki değerlendirmelerin aksine bu teknikte ifade edilen sorular birbirinden bağımsız değil birbiri ile bağlantılıdır (Bahar ve diğeri, 2006; Karahan, 2007). Sorudaki ifadeleri belirten dallanmalar arttıkça soruların güçlük derecesi artmaktadır (Orhan ve diğerleri, 2005).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin avantajları, öğrencilerde var olan kavram eksikliklerini ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005; Karahan, 2007). Sorulardaki ifadelere verilen doğru yanlış cevapları ile beraber çıkışa giderken öğrenci daha önce vermiş oldukları yanlış kavramların farkına vararak bu sayede geri dönebilmesi sağlanabilir (Bahar ve diğeri, 2006). Bu ölçme aracının dezavantajları ise, tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğini ilk kez kullanacak olan öğretmenler için doğru/yanlış şeklindeki ifadelerin amaca hizmet edecek şekilde hazırlanması zaman alıcı olabilir. Öğrencilerin tahminlerle doğru cevabı bulabilme imkânı olsa da diğer tekniklere göre düşüktür. Ayrıca bu teknik, üst düzey öğrenme becerilerinin kazanılmasında ve ölçülmesinde etkili bir teknik değildir. (Bahar ve diğeri, 2006).

2.2.2.8. Poster Değerlendirmesi

Öğrencilerin herhangi bir konu ile ilgili bilgileri kavramları derinlemesine araştırıp öğrenmesi, literatür de var olan bilgileri inceleyip ortaya çıkarması, konu ile ilgili kaynaklara ulaşılması bakımından kullanılan tekniklerden biridir. Posterler görselleştirilmiş bir projeyi daha önceden konu hakkında hiçbir bilgisi olmayan ve konu ile ilgilenen izleyicilere ana hatları ile belli başlıklar altında tanıtıcı nitelikte hazırlanan grafiklerdir (Aydoğdu ve diğerleri, 2005). Özellikle posterler de içerik, performans ve görsellik söz konusudur. Poster değerlendirme yapılırken öğretmenlerin bu üç öğeyi ayrı ayrı puanlaması gerekmektedir.

2.2.3. Otantik Değerlendirme

Diğer bir değerlendirme türü de, otantik değerlendirmedir. Otantik değerlendirme (assessment authentic), gerekli ve var olan bilgi ve becerilerin gerçek hayata dair uygulamalarını gösteren, öğrencilerin birebir gerçek hayatlarındaki görevlerini gösterdikleri bir yaklaşımdır (Mueller, 2005). Öğrenciyi tüm değerlendirme sürecinde söz sahibi kılan (değerlendirme tekniğinin seçimi, değerlendirmenin nasıl yapılacağı (ölçütler) ve değerlendirme sonuçlarının nasıl sunulacağı gibi konularda) değerlendirmenin öğrenci ürünü üzerinden yapıldığı, öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunan, öğrenci merkezli, öğrenme yaklaşımları ile uyumlu, öğrenciye not vermektense, nasıl daha başarılı olabileceğini sunar nitelikte dönütler veren bir değerlendirme yaklaşımıdır.

Tablo 3. Geleneksel ve Otantik Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Geleneksel Değerlendirme	Otantik Değerlendirme
Genellikle yazma ve seçmeye zorlayan ölçmelerdir.	Çeşitli yazma ve performans ölçümlerinin bütünleştirilmesini geliştirir.
Sunulan hedef becerilerde öğrenci öğrenmesini gösteren ölçümlere dayanır.	Hedef becerilerin doğrudan ölçülmesine dayanır.
Doğru yanıt ezberlemeye yöreklendirir.	Uygun yanıt vermede çok çeşitli düşünmeyi yöreklendirir
Amacı geçmişte kazanılan bilgiyi ölçmektir	Anlama becerilerini kapsamlı bir şekilde geliştirmeyi hedefler.
Program değerlendirmeyi yönlendirir.	Değerlendirme programı yönlendirir.
Bilginin yapısındaki gelişmeyi vurgular	Gerçek yaşam görevlerindeki yeterliği sağlamayı vurgular. Bilgiyi ne ile ilerletebiliriz? Bilgiyi nasıl ilerletebiliriz?
Öğrencinin herhangi bir zamandaki durumunu anlamayı sağlar.	Sürekli olarak öğrenmeyi test eder.
Yarışı vurgular.	İşbirliğini vurgular.
Temel beceriler ya da görevlerde tek bir somut model hedefler.	Gerçek problem ortamında karşı karşıya kalabileceği şüphe ve belirsizliğe öğrencileri hazırlar.
Bütünsel ürün ya da sonuçlara öncelik verir.	Öğrenme hedef ya da sürecine öncelik verir.

Öğrencinin, okul ortamında kendini gerçek yaşamdaymış gibi aktif ve etkin sorumluluklar yüklenme ve bu sorumlulukları kendi bilgi ve deneyimleriyle gerçekçi bir biçimde tamamlamasıyla otantik öğrenme gerçekleşir. Otantik öğrenmenin olduğu bir ders ortamında geleneksel değerlendirme yaklaşımları ile tek yönlü davranışları ölçmek mantık dışı bir olaydır. Öğrenciye verilen bütün sorumluluklar öğrenci tarafından bir sorun gibi görülmeli, sürecin merkezinde olup değerlendirmenin her basamağında aktif bir şekilde rol almalı kendisini sisteme ait hissetmelidir.

Wiggins (1998), değerlendirmenin otantik olması için şu altı özelliği taşıması lazımdır:

- 1) Değerlendirme gerçeğe dayalıdır, gerçek hayatta kullanılabilecek bilgi ve becerileri yansıtır.
- 2) Değerlendirme yargı ve yenilik gerektirmektedir. Değerlendirme bir tek doğru cevaptan daha fazlasına kolayca sahip olunabilecek problemlerin temelidir ve bununla birlikte öğrencinin bilgili seçenekler yapmasını gerektirmektedir.
- 3) Değerlendirme, öğrencinin becerilerini geniş bir süreçte göstermesini gerektirmektedir ve yargı içerenler dahil karmaşık problemlerle ilgilidir.
- 4) Değerlendirme insana hitap eden problem çözümleri için ikinci bir şans, pratik ve geri dönütler için imkân sağlar (Adanalı, 2004).

Otantik değerlendirmelerde dersin en başında önceden tahmin etme söz konusudur. Çünkü değerlendirmenin ölçütleri, biçimler ve puanlamaya dair her şey önceden öğrenciyi haberdar edilir ve alınan kararlarda öğrencide aktif bir şekilde bulunur (Zimbicki, 2005).

Bu değerlendirme türünde sadece ürün değerlendirmesi yapılmaz. Otantik değerlendirme süreç içerisinde öğrencinin gelişimini performansını, kendi bilgisini oluşturmaya doğru nasıl yol aldığı oluştururken baştaki bilgiyle en son öğrenilen bilginin arasındaki farklılıkları değerlendirmeye imkân sağlamaktadır. Bu tür değerlendirmeler öğrenciyi diğer öğrencilerle kıyaslamak yerine öğrenciyi kendi içerisinde kıyaslama yapar (Bahar ve diğerleri, 2006; Effie, 2004; Semerci, 2001). Öğrenciler değerlendirme süreci içerisinde aktiftir ve değerlendirme araçlarını ve ölçütlerini karşılaştırma aşamasında öğretmenle birlikte hareket ederler. Bu tür değerlendirme yaklaşımında öğretim sürecindeki hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, ölçütlerin ve değerlendirme süreçlerinde öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Değerlendirme, süreç içerisinde aynı anda öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan yorumlanan puanlanan ve yürütülen bir süreçtir. Öğrenciler herhangi bir öğretim süreci içerisinde nasıl bir değerlendirme yapılacağını bilirler kendilerini, akranlarını ve hatta öğretmenlerini de değerlendirme imkânı vardır (Bahar ve diğerleri, 2006; Effie, 2004; Şaşan, 2002; Taras, 2001). Bireyin kendini ve akranını değerlendirmesi, ortak ve grup değerlendirmesi öğrenenlerin değerlendirme sürecine aktif katılımının bir göstergesidir (Carr, 2002; Terhart, 2003).

Öğretmenin otantik öğrenmeyi düzenleyici, uygulayıcı ve rehber olarak ipucu veren, süreç içerisindeki eylemleri daha detaylı düşündürücü, başka boyutlarına dikkat çekici, dönüt verici gibi pek çok sorumlulukları vardır. Otantik öğrenmenin olmadığı yerde otantik değerlendirmeden söz edilemez. Öğrenmenin otantik olduğu bir sürecin öğrenciye problem çözmeye teşvik etmesi, grup çalışmalarında kendini ifade etme özgürlüğü tanınması ve öğrencilerin ortaya koyduğu proje ya da ürünleri belgelettirip poster formunda sunulmasıyla yönüyle öğrenci merkezlidir (Gordan,1998).

Yapılan araştırmalara bakıldığında bazı araştırmacılar, otantik değerlendirmeyi alternatif değerlendirme başlığı altında incelenirken bazı araştırmacılar ise ayrı bir değerlendirme yaklaşımı olarak görmektedir. Çalışmalar incelendiğinde her alternatif değerlendirme yaklaşımının otantik değerlendirme olmadığını göstermektedir. Alternatif ve otantik değerlendirme ölçme araçları çoğu zaman öğrenmede sorunlu öğrenciler için kullanılmak üzere tavsiye edilirken, Pike ve Salend (1995) öğrenmede sorunlu öğrenci olsun olmasın tüm öğrencilerin gözlem, proje, kendini ve akranını değerlendirme, hata analizi, ipucu analizi, konferans vermek, anket yapmak, söyleşi yapmak, problem çözmek gibi alternatif değerlendirme türlerinden yararlanabilirler.

Her alternatif değerlendirme yaklaşımının otantik değerlendirme olmadığını şu şekilde söyleyebiliriz: Yapılandırılmış grid geleneksel değerlendirme yaklaşımı olan çoktan seçmeli testlerin biraz şekillendirilmiş halidir. Yine alternatif değerlendirme ölçme aracı olan tanılayıcı dallanmış ağaç, geleneksel değerlendirme yaklaşımı olan doğru/yanlış testlerinin şekillendirilmiş halidir. Değerlendirme araçları yine sonuç değerlendirme olduğu için otantik değerlendirme değildir. Otantik değerlendirme öğretim sürecinin her anında, her kademesinde öğrencinin sürekli değerlendirilmesi mevcuttur.

Kaya'ya (2008) göre, bir uygulamanın doğru (otantik) değerlendirme olabilmesi için,

1. Değerlendirmenin öğrencinin anlamlı ve kalıcı öğrenmesine katkıda bulunması,
2. Öz ve akran değerlendirmenin yapılabilmesi,
3. Öğrencinin değerlendirmenin başlangıcından sonuna kadar etkin olabilmesi,
4. Öğrencinin değerlendirme ölçütlerinin seçimi, puanlanması ve nasıl yorumlanacağı gibi konularda sorumluluk sahibi ve söz hakkının olabilmesi,

5. Öğrencinin kavramsal değişim sürecinin farkında olması,
6. Hem öğrenciye hem de öğretmene sürekli dönütlerin verilmesine imkân sağlaması,
7. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların ortaya çıkarılması,
8. Öğretmenlere öğrencilerinin öğrenme güçlüklerini, kavram yanlışlarını ve nedenlerini belirlemede yardımcı olması,
9. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme kabiliyetlerinin gelişimini sağlaması,
10. Öğretmene sınıfında kullanacağı öğrenme yöntemlerine karar vermesi konusunda çeşitli deliller sunması
11. Öğrencinin kendi ürünü üzerinden yapılan bir değerlendirme olması gerekir.

Kaya (2011)'e göre Kavram Haritası, Vee Diyagramı ve Poster gibi alternatif değerlendirme araçları şu özellikleri sağlayarak otantik değerlendirme özelliğini gösterir:

- Öğrenciler bu araçların nasıl hazırlanacağı ile ilgili hem teorik (1-2 ders saati) hem de uygulamalı (3-5 ders saati) bir eğitim almalı.
- Öğrencilerin hazırlayacakları ilk 4-5 örnek değerlendirmeye doğrudan tabi tutulmamalı. Belirlenen genel yanlışlıklar ve eksiklikler üzerinde durulmalı.
- Her ne kadar bu grafiksel tekniklerin belirli bir oluşturma şekli ve yapısı varsa da, mümkün olduğu ölçüde öğrenciler serbest bırakılmalı.
- Değerlendirmenin nicel ve nitel olarak nasıl yapılacağı, hangi ölçütlerin kullanılacağı ve değerlendirmeye kimlerin katılacağı gibi konularda öğrenciler sınıfça tartışarak ortak bir karara varmalıdır.
- Alınan kararlar doğrultusunda, bu yeni değerlendirme yaklaşımı 2-3 hafta boyunca test edilmeli ve gerekli değişiklikler yapılmalı.

2.4. Değerlendirme Okuryazarlığı

Okuryazarlık en yalın anlamda Gee'ye (2000) göre, 'okuma, yazma ve rakamsal ifadeleri anlayabilme becerisi' dir. Fakat günümüzde değişen şartlar gelişen dünya teknolojiyle beraber eğitim sisteminde yalnızca okuma, yazma, hesaplama ve işlem görme becerileri yeterli görülmemektedir. Bu geleneksel anlamda temel alınan

becerilerin yanı sıra çok çeşitli okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesi beklenmektedir. Okuryazarlık Birleşmiş Milletlerin 1990 yılını “uluslararası okuryazarlık yılı” ilan etmesi ile bu kavrama olan ilgiyi artırmış ve belirli kavramların okuryazarlık alanı tanımlanmıştır. Literatürde tanımlanan fen okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, sanat okuryazarlığı teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık gibi 34 farklı okuryazarlık alanından (Snaveley ve Cooper, 1997) birisi de değerlendirme okuryazarlığıdır.

Değerlendirme bilgisi son yıllarda nitelikli öğretmen yetiştirmede üzerinde çalışılan en önemli konulardan biridir. Uluslararası eğitim literatürü incelendiğinde değerlendirme bilgisinin, nitelikli öğretmen yetiştirmede en önemli öğelerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Mertler ve Campbell, 2005). Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirme bilgisi konusunda yeterli olmadıklarını, amacına uygun ölçme araçlarını kullanamadıklarını ve birçok eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Son yıllarda gelişen teknolojiyle birlikte eğitim programlarının da sürekli değişip güncellenmesiyle değerlendirmede tamamlayıcı yöntem ve teknikler önem kazanmaya başlamış ve eğitimin her kademesinde değerlendirme yaklaşımlarından olan, otantik ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmaya çalışılmıştır. Değerlendirme okuryazarlığı, belirlenmiş kazanımları davranışa dönüştürmek için uygun ölçme aracı geliştirme, tasarlama, kapalı-açık uçlu sorular yönelterek öğrencini bilgi becerilerini ortaya çıkarma, performans değerlendirme ölçeği geliştirme, puanlama ve istatistiksel veri analizi yapabilme becerilerine sahip olma gibi özellikleri içermektedir (Donoho, 2000; Popham, 2004). Değerlendirme okuryazarı öğretmen ve öğretmen adaylarının, değerlendirmenin kuramsal ve felsefi temellerini bilmelerinin yansısı, çeşitli değerlendirme yaklaşımlarını bilme, geliştirebilme, uygulayabilme ve objektif puanlayabilme gibi yeterlik alanlarına sahip olmaları gerekmektedir (Stiggins, 2002; Volante ve Fazio, 2007).

Değerlendirme okuryazarlığı, eğitimsel süreçlerde alınan kararlarda, uygun değerlendirme yöntem ve teknikleri geliştirmek, bir yargıya varırken objektif şekilde sonuçlarını kullanmak, seçmek, yorumlanmak, tasarlamak için bir öğretmenin sahip olması gereken yetenekler olarak tanımlanabilir. Stiggins (1995) değerlendirme okuryazarı olan hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin neyi değerlendireceklerini, öğrencinin neyi öğrendiğini en iyi şekilde nasıl değerlendireceğini, ölçme

değerlendirmeyi olumsuz etkileyecek faktörlerin neler olduğunu, bunların önüne nasıl geçileceği konularında yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir (Aktaran Gül, 2011). Değerlendirme okuryazarlığının gelişimi, ölçme-değerlendirme bilgisi, ölçme-değerlendirmeye yönelik bakış açısı ve ölçme-değerlendirme becerisi olmak üzere üç önemli temele dayalıdır (Wang, Wang ve Huang, 2008; aktaran Gül, 2011). Yurt içi ve yurt dışın da öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme derslerini ve çeşitli hizmet içi seminerleri alırlar. Ancak mesleğe atılan öğretmenlerden çok azı değerlendirme ölçme aracı geliştirme, sonuçları kullanma, amacına uygun değerlendirme yapma, sonuçları yorumlamada başarılı olurlar. Yapılan araştırmalara bakıldığında eğitimsel değerlendirmelerin yapıldığı ortamlarda öğretmenlerin, öğrenci başarısını etkileyecek dönütlerin farklı değerlendirme teknikleri kullanmada eksiklerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı, ölçme ve değerlendirme kavram ve ilkelerinin anlaşılması olarak tanımlanmaktadır (Popham, 2004; Stiggins, 2002; aktaran Volante ve Fazio, 2007). Değerlendirme Okuryazarlığı, eğitimde değerlendirme standartlarına dayanır. Değerlendirme okuryazarlığı değerlendirme uygulamalarının basit ilkelerine sahip olma, değerlendirme tekniklerini ve metotlarını kullanma ve geliştirme, değerlendirmenin kalitesini standartlarla ilişkilendirme (Paterno, 2001) olarak tanımlanmaktadır.

Öğrenme ortamında bulunan öğrencinin kendi kendine keşfettiği, bilgiyi kendisi yapılandırması hissi öğrenciyi hem heyecanlandırır hem de güdüler. Değerlendirme okuryazarı olarak kendini yetiştiren hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin amaçladığı ilk hedef, bireysel farklılıkları göz önüne alarak öğrenciyi tanımadır. Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran öğretmenlerin, farklı türde öğrenmelerinin olduğunu fark edip yöntem ve tekniklerini çeşitlendirirken; değerlendirme ölçme araçlarını da bireysel farklılıklara uygun şekilde çeşitlendirmelidir. Örneğin, bazı öğrenciler düşüncelerini yazıya dökmekte çok iyiirken, bazı öğrenciler ise sözlü olarak düşüncelerini kolaylıkla ifade ettiğini görürüz. İşte değerlendirme okuryazarı öğretmen, öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini, ne şekilde kendilerini ifade ettiklerini konusunda iyi tanıyıp, bunun farkına varıp çoklu değerlendirme ölçme araçları geliştirip uygulayabilmelidir. Öğretmen, öğretme sürecinde öğrenciyi olabildiğince farklı

etkinliklere maruz bırakarak öğrenciyi tanır, öğrenciye kendini ifade edebilme ortamı hazırlar. O halde amacına ulaşmış bir değerlendirme öğrenmenin otantik yollardan gerçekleştiği durumlarda mümkündür.

Değerlendirme okuryazarı olarak kendini yetiştiren bir öğretmen ve öğretmen adayının, süreç ve sonuç değerlendirmesi yaparken kullandığı yöntem ve stratejiye uygun bir değerlendirme seçmelidir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda birçok öğretmenin alternatif değerlendirme türlerinden habersiz olduğu ve hangi değerlendirme türlerini nasıl kullanacaklarını ve sisteme nasıl entegre edilmesi gerektiğini bilmediklerini göstermektedir. Ayrıca birçok öğretmen, öğretmen kılavuz kitabında belirtilen değerlendirme araçlarını kullanmaya çalışırken zamanın yetersiz kaldığını ve alternatif değerlendirme araçları hakkında hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Bazı hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin, sırf programa bağlı kalmak adına yarı alternatif yarı geleneksel bir değerlendirmeyle kendilerine yeni bir değerlendirme türü ortaya çıkarmışlardır. Öğretim sürecinde otantik ya da alternatif değerlendirme yapayım diye ölçme araçlarını tasarlama, geliştirilme, puanlama, yorumlama gibi amaçları bilmeden değerlendirme yapılmaz. Programı, kazanımları önceden belirlenmiş, hangi konuya ne kadar zaman ayrılacağına sınırlandırıldığı bir eğitim sisteminde otantik değerlendirmeyi uygulamak mümkündür ancak kolay değildir. Unutulmamalıdır ki değerlendirme basamağı eğitim sistemin en önemli basamağıdır. Öğretim süreci içinde ele alınan bir konuyu otantik yöntem ve tekniklerle sürdürürken sadece sonuç değerlendirmesi yapılması veya kullanılan değerlendirme aracının gelenekselde kalması bilginin yapılanması, işlenmesi ve kalıcılığı aşamasında zordur. Hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi entegre ederek yapacağı bir değerlendirme aracı ile bunu hangi aşamada ve nasıl kullanacağını bilmesi gerekir. Örneğin, portfolyo ile yapacağı bir gelişim dosyasını teknolojiyi kullanarak e-portfolyo olarak düzenleyip öğrencinin gelişimini izlerken öğrenciyi de değerlendirme basamağına dâhil etmesi ve puanlama kısmını öğrenciyle karar vermesi gerektiğini bilmesi gerekir. Öğretmenin başkasından bağımsız bir şekilde puanlamaya gitmesi geleneksel değerlendirmeden öteye gitmeyecektir. Değerlendirme kısmına öğretmen ve öğretmen adaylarının hâkim olması süreç içerisinde aynı zamanda sonuç değerlendirmesinde de amacına uygun değerlendirme araçlarını kullanması bilginin yapılanmasında çok büyük fayda sağlayacaktır.

Değerlendirme okuryazarlığı gelişen öğretmenlerin yaptığı otantik ölçümler ve amacına uygun ölçümlerin yorumlanması, bilgilerin kalıcılığını ve daha derine ilerlemesini sağlar. Böylece öğretmen, süreci düzenleyen, yöneten ve yeni değerlendirmeler araçları geliştirmesi ile gelişmiş ve profesyonel bir programın bir parçası olabilir, böylece öğretmen bilgisi, metodu, sonuçlar ve görüşleri hakkında daha derinlemesine düşünecektir (The DSEA, 2005; aktaran Adanalı, 2008).

Değerlendirme okuryazarı olarak kendini geliştiren öğretmen ve öğretmen adaylarının, gelişim gösteren davranışa en iyi şekilde yorum getirebilmelidir. Yöntem ve tekniğin otantik olması ve otantik bir değerlendirme ile öğrenen, dönüt alan öğrenciler için dinamik bir süreçtir. Bu süreç içinde öğrencilere verilen aktif görevler, roller, sürecin tamamına dahil olması öğrencilerin performansını ortaya çıkarır. Alternatif ve otantik değerlendirmeler, öğrencinin performansı boyunca gösterdikleri eksikliklerini, kavram yanlışlarını, nitelikli cevaplarını süreci nasıl kullandıklarını ya da ürünü nasıl ve ne şekilde sergiledikleri konusunda öğretmene bilgi verir. Burada öğrenciler, sistem içerisinde karmaşık gibi görünen ve üzerine yüklenen görevlere yanıtlar inşa eden aktif katılımcılardır. Bu sistem ve öğretim sürecin de, değerlendirme okuryazarlığı gelişen öğretmenin süreç ve sonuç değerlendirmesi sırasında, öğrencilerin gerekli üst düzey becerileri geliştirip geliştirmediklerini, öğrenmeye yönelik kendince belirledikleri stratejileri kullanıp kullanmadıklarını ya da sorunların veya yüklenmiş görevlerin çözümünde faydalı stratejilerin her çeşidini iyice öğrenip öğrenmediklerini ortaya çıkarmak için öğrencilerle işbirliği yaparak çalışırlar (Elharrar, 2006). Popham'a (2004) göre, değerlendirme bilgisine sahip okuryazar bir öğretmen, herhangi bir konu ile ilgili kullandığı ölçme araçları sonunda elde ettiği veriyi ele alarak bunu amacına uygun ve başta belirlenen konunun hedeflerine yönelik şekilde yorumlama becerisine ve öz- yeterlik inancına sahip olmalıdır. Öğretim ortamında dersin işleyişi veya süreciyle ilgili kararlar alırken ya da verirken, ortaya çıkan verileri uygun şekilde analiz eder ve yorumlar ve kullanır.

Değerlendirme okuryazarı olmak demek,

- Öğretim sürecinde, seçilen değerlendirme türlerinin ya da değerlendirme araçlarının öğretilen konularla açık bir biçimde ilişkili olması

- Öğrenciyi süreç içerisindeki değerlendirirken, ölçeklerin önceden belirlenip, ölçütlerinin, puanlamanın ve yorumlamasının nasıl olacağını öğrencilerle birlikte karar alınmalı, bu karar öğrenme ve öğretme sürecine başlamadan önce sınıf ortamında paylaşılması
- Öğretme ve öğrenme sürecine başlamadan önce öğrencilerin, ulaşılması amaçlanan kazanımların davranışta görünmesi gereken üst düzey becerilerin, standartlar ve kabul edilebilir performanslar hakkında açık bir şekilde bilgilendirilmesi
- Öğrencilerin, kendi potansiyellerinin farkında olması ve performanslarını değerlendirmeleri konusunda cesaretlendirilmesi
- Diğer öğrenci performanslarına ek olarak gelişmiş uygun standartlar ile karşılaştırarak öğrenci performanslarının standartlara uygun olarak yorumlanmasıdır (Aktaran Szymanski Sunal ve Haas, 2005).

Değerlendirme okuryazarlığı, yurt dışında ilk olarak Amerikalı araştırmacılar tarafından uzun yıllar çalışılmış bir kavramdır. Fakat ülkemizde bu konuyla ilgili çalışmalar yeni yeni ele alınmış yakın tarihlerde bir iki çalışma mevcuttur. Bu kavram üzerine yapılan çalışmalar, ülkemizin eğitim literatürüne girmesi ve ileride bu kavramın geliştirilmesi ve daha derine araştırılması ile Türk eğitim sistemine değerlendirme okuryazarlık standartlarının getirilmesi konusunda önemli olacaktır. Değerlendirmeyi iyi bir şekilde yapabilmek için, öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme konusunda tutum ve öz-yeterlik algılarının çok yüksek olması gerekmektedir. Yapılan birçok araştırmada öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik tutumları, değerlendirme yöntem ve tekniklerini seçmelerine veya tercihlerine göre yapılmıştır.

Stiggins'e (1995) göre, değerlendirme okuryazarı olarak kendisini geliştiren bir öğretmen, nitelikli ve amacına uygun geliştirilen değerlendirmeyi ya değerlendirme aracını nitelikli olmayan bir değerlendirmeden ayırır. Ayrıca öğrenci performansını ortaya koyacak, çok yönlü davranış ve becerileri ölçebilen uygun değerlendirme örnekleri sunar, sistemin yarattığı yanlışlık ve çarpıklığın kaynaklarını kontrol etmesi gibi özellikleri buldurması gerekmektedir. (Stiggins, 1995). Değerlendirme okuryazarlığının gelişimi üç farklı temele dayandırılmaktadır. Bunlar, değerlendirme bilgisi (değerlendirme nedir?, değerlendirme yaklaşımları, değerlendirme araç gereçleri

vb.), değerlendirmeye yönelik bakış açısı (süreç ve sonuç değerlendirme, değerlendirmenin yapıldığı aşamalar vb.) ve değerlendirme becerisi (tasarlama, geliştirme, puanlama, objektif yorumlama) dir (Wang, Wang ve Huang, 2008).

Türkiye’de yapılan araştırmalar sonucu hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin sahip olması gereken değerlendirme yeterlik alanları performans göstergeleri şunlardır (Bütüner, Yiğit ve Çimer, 2010):

1. lme ve değerlendirme yaklaşım ve metotlarını belirleme,
2. ğrenme süreci sonunda ürünleri tespit etmek ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, farklı lme tekniklerini ya da lme araçları kullanma,
3. lme sonucu elde edilen verileri analiz edebilme, objektif yorumlama ve öğrencinin üst düzey becerilerinin gelişimi
4. Öğrenmenin sağlanıp sağlanmadığını, eksik öğrenilen bilgi ve kavram yanılığları için geri dönüt sağlama,
5. Elde edilen verilerin yorumlanmasıyla ortaya çıkan sonuçlara göre öğrenme-öğretme sürecini, yöntem ve teknikleri tekrar gözden geçirme.

Yukarıda ifade edilen hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerin mesleki eğitiminde olması gereken değerlendirme yeterlik alanları son derece önemlidir. Değerlendirme okuryazar ğretmen belirlenirken sahip olunması gereken özellikler, kullanılan performans göstergeleri bu yeterlilik alanları üzerinden inşa edilmiştir (Campbell, Murphy ve Holt, 2002; Mertler, 2003; Plake ve Impara, 1993).

Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme okuryazar (classroom assessmet literacy) zelliğini kazanabilmeleri için iki önemli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir:

1. Bireysel farklılıklarını dikkate alarak ğrenci başarısı için doğru bilgi toplamak,
2. Süreç-odaklı lme-değerlendirmeyi etkili şekilde kullanarak öğrencileri geliştirmek.

Stiggins (2002) göre, değerlendirme okuryazarı öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerini şu şekilde sıralar: Öğrencinin bireysel farklılıklarını ön planda bulundurarak, ğrenci başarısı hakkında bilgi toplarken farklı değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilmek; Etkili, amacına ve hedeflere uygun değerlendirme

sonuçlarıyla ilgili olarak öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmek; rapor ve portfolyoyu kullanabilmek; Öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonunu arttırmak için ve öğrenme sürecine nasıl ve ne şekilde, hangi aşamada değerlendirme araçlarını entegre edilip, kullanabileceklerini bilmektir. Değerlendirme okuryazarı özelliklerine sahip bir öğretmen, ders içerisinde öğrenme ve öğretme sürecini geleneksel, değerlendirmeleri ise sadece summatif testlerin üzerinden dersi işlemekten kaçınmalıdır (Green ve Mantz, 2002). Değerlendirme okuryazarlığı, daha geniş aralık içinde dersin tamamında her bir süreci tek tek ele alıp ve birçok değerlendirme araçlarını uygulayabilmek için oluşturulan dinamik sistemin temelidir (Chappuis, Chappuis ve Stiggins, 2009).

Sonuç olarak, değerlendirme öğrenme ortamının en önemli basamaklarından olup sistemin doğru işlemesi için vazgeçilmez bir kavramdır. Değerlendirme bilgisine, değerlendirme bakış açısına ve değerlendirme becerisine sahip olunması ve öğrenme sürecinde konunun daha iyi kavratılması için; hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programlarında, öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme alanında okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi ve değerlendirme yeterlik alanlarına daha fazla önem verilmesi gerekir. Özellikle, öğrenme ortamlarında verilen değerlendirme bilgisi derslerinde, bütün yeterlik alanlarında öğretmen adaylarının gelişimlerini sağlayacak teorik ve uygulama etkinliklerin ders sayıları artırılarak faydalı olacaktır. Türk eğitim sisteminde öğretmenler tarafından alternatif ve otantik değerlendirme uygulamalarının okullarda yaygınlaşabilmesi için düşüncelerinde değişim ve gelişimin sağlanması gerekir.

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirmede hazırlıksız ve yetersiz olduklarını sonucunu ortaya koymuştur (Mertler, 1999; Plake, 1993). Öğretmenler genelde üniversite düzeyinde eğitim fakültelerinde yeterince ölçme ve değerlendirme eğitimi almadıklarından şikâyet etmektedirler. Öğretmen adaylarının bu konuda ne derece eksik olduğu göz önünde bulundurulursa, eğitim fakültelerindeki ölçme ve değerlendirme dersleri ile ilgili büyük değişikliklerin yapılması gerekmektedir. Öğretmen adaylarına, özellikle sosyal ve radikal yapılandırmacılığın etkin olduğu, ölçme ve değerlendirmeyi kapsayan eğitimler verilmelidir.

2.3.1. Değerlendirme Sürecinin Boyutları

Birçok araştırmacı (Miller, Imre ve Cox, 1998; Rowntree, 1987), eğitim ortamında ölçme-değerlendirme sürecinin beş önemli boyutta gerçekleştiğine dikkat çekmiştir (Leavitt, 2012; aktaran Karaman, 2014):

1. Neden değerlendirme yapılacağı?: Bu boyutta öğretmen ve öğretmen adayları değerlendirmeyi hangi amaçla yaptığını ve ürünün ne olacağı açık ve net bir şekilde ortaya koymaktadır.

2. Neyin değerlendirileceği?: Değerlendirmenin bu boyutunda ise öğretmenler, belirlenmiş olan kazanımlardan hangilerinin değerlendirileceğine karar vermektedir. Chappuis, Chappuis ve Stiggins (2009), ölçülmesi gereken kazanımları dört gruba ayırmıştır: (1) Bilgi (knowledge targets): Öğrencilerin konuyla alakalı kavramları bilmesini gerektirir, (2) Yargılama ya da akıl yürütme (reasoning targets): Öğrencilerin bilgilerini ortaya çıkararak bu bilgiler doğrultusunda analiz yapabilme, sorun ve problemleri çözebilme, muhakeme yapabilme, kazanımlarını içerir, (3) Performans beceri kazanımlarında (performance skill targets) ise öğrencilerin kendilerinde var olan özel becerilerde performans göstermeleri gerekir, (4) Üründür.

3. Nasıl değerlendirileceği?: Amacına uygun değerlendirme yöntem ve teknikleri seçilmektedir. Ancak seçilen ölçme-değerlendirme yöntemi ürün ya da süreç değerlendirmesi dikkate alınarak belirlenmiş kazanımlara paralel olmak zorundadır.

4. Nasıl yorumlanacağı?: Eğitimciler, hedeflenen kazanımları ölçmeleriyle elde ettikleri verilerini uygun bir şekilde analiz ederek sonuçları yorumlarlar. Ancak bu süreçte öğretmenler, kendi duygu ve düşüncelerini yorumlama kısmına katarak subjektif yanlılık gösterebilir. Bu da değerlendirmenin geçerliğini ve güvenilirliğini büyük ölçüde olumsuz yönde etkiler. Öğretmenlerin değerlendirmeye karşı öz-yeterlik inançları ve tutumları verileri yorumlamada etkili olabilir (Bonner ve Chen, 2009).

5. Nasıl cevap verileceği?: Doğru bir şekilde yorumlanan sonuçlar öğrencilerle, okul ve velilerle iletişim kurarak bilgilendirme yapılır. Bu sürecin en önemli yanı, öğrencilerde süreç içinde öğrenmeyi destekleyen ve aynı zamanda öğretimin gidişatına rehber olacak geribildirimler sağlamasıdır.

2.5. Ülkemizde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde değerlendirme okuryazarlığı başlığı altında literatüre birkaç çalışma girmiştir. Bunlardan ilki olan *Bütüner ve diğerleri (2010)* yaptıkları araştırmada, Mertler ve Campbell tarafından geliştirilen ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı envanterini Türkçeye uyarlanmasıdır. Bu çalışmaya ilk olarak 80 kişi katılmış ikinci uygulamaya 180 öğretmen adayı katılmış ve güvenilirlik ve geçerlilikleriyle ilgili çeşitli analizler yapmıştır. Envanterdeki 7 yeterlilik alanından 1 tanesi MEB'in ahlak ve ilkelerine uygun görülmediği için çıkarılmıştır.

Gül (2011)'de yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarıyla pilot ve ana çalışma olmak üzere iki kısımdan oluşturulmuştur. Pilot çalışma fen bilgisi öğretmenliğinden 89 öğretmen adayı oluştururken, ana çalışmanın örneklemini ise, sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve matematik öğretmenliği programlarında öğrenim gören 180 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada Barbara S. Plake & James C. Impara tarafından hazırlanan Teacher Assessment Literacy Questionnaire (1993) "Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri" Türkçeye uyarlanarak uygulanmıştır. Bu araştırmada uygulanan envanterin analiziyle ortaya çıkan sonuç 34 envanter maddesinin 18 tanesine (% 52) doğru cevap verilmiş yurt dışında yapılan sonuçlara bakıldığında değerlendirme okuryazar oranı çok düşük çıkmıştır. Değerlendirme okuryazarı olarak en düşük sosyal bilgiler öğretmenliği en yüksek olarak matematik öğretmenliği ortaya çıkmıştır.

Karaman (2014)'nin yaptığı çalışma iki kısımdan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci kısmı Fen bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Tarih Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan dördüncü sınıf 289 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci kısmı ise nitel ve nicel verinin toplandığı fen bilgisi öğretmenliği 3. Sınıf 49 öğretmen adayından oluşmaktadır. Karaman (2014), araştırmanın ilk kısmında farklı branşlardan oluşan yedi bölümde öğrenim gören öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları, tutum ve düşüncelerini incelemiştir. Çalışmanın diğer boyutunda ölçme değerlendirme dersini teorik olarak almakta olan 49 fen bilgisi öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Mikro öğretim yöntemiyle, öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlıklarına yönelik tutum ve

düşüncelerinin etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmada ölçme değerlendirme envanterin analizleri sonucu % 51 oranında bir sonuç çıktığı ve oldukça düşük olduğu vurgulanmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucu sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme okuryazarlığı diğer bütün branşlardaki öğretmen adaylarından daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu çalışmada sadece branşlara göre değil, cinsiyet farklılığı da göz önünde bulundurulmuştur. Cinsiyete göre analiz yapıldığında bayan öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları, erkek öğretmen adaylarından daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyetin ve branşın yanı sıra akademik başarı ortalamalarının da değerlendirme okuryazarlığına etkisi ölçülmüştür. Genel akademik başarı ortalaması yüksek olan öğretmen adayının değerlendirme okuryazarlığı da yüksek çıkmıştır. Karaman (2014) bu çalışmada, değerlendirme okuryazarlıklarının yanı sıra ölçme değerlendirme düşünce ölçeği uygulayıp bu verilerin analizi sonucu öğretmen adaylarının çelişkili düşüncelere sahip olduğunu söylemektedir. Cinsiyete ve genel akademik branşa göre analiz edildiğinde öğretmen adaylarının istatistiksel olarak anlamlı bir etki gözlemlenmediği söylenmektedir.

Birgin (2007), sınıf öğretmenleriyle yaptığı nitel bir araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme alanında okuryazarlık düzeylerini incelemiştir. Sınıf öğretmenliği 80 öğretmen adayına açık uçlu sorulardan oluşan bir mülakat tekniğiyle değerlendirme bilgisini ve becerilerini ölçmeye çalışmıştır. Elde edilen verilerin analizin sonucunda, öğretmen adaylarının daha çok geleneksek değerlendirme yaklaşımlarını kullanmak istediklerini belirtmiştir. Öğretmen adayları, genellikle sınavlarla bilgi ve becerileri değerlendirilen öğrencilerin davranışlarının ve tutumlarının da değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bazı adaylar, öğrencilerin öğretim sürecinin başında ön bilgilerini tespit etmek için soru cevap tekniğini tartışma yöntemiyle açığa çıkardıklarını söylemişlerdir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin daha çok geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Alternatif değerlendirme yaklaşımları, ölçme araçları ve yöntem- teknikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını fakat bu araçları kullanma noktasında kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Ülkemizde değerlendirme okuryazarlığı kavramı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ancak değerlendirme yaklaşımları, ölçme değerlendirme araç gereçleri,

öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme değerlendirmeye yönelik tutum, düşünce öz-yeterlikleri gibi tarama çalışmalarının yanında birçok gelişim çalışmaları da mevcuttur. Bu çalışmalarda yapılan veriler incelendiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarının yeni çağdaş değerlendirme yöntem ve tekniklere kapalı oldukları görülmektedir. Teorik olarak tüm değerlendirme yaklaşımlarına hâkim olduğu ancak uygulama noktasında sıkıntıların olduğu söylenmektedir.

2.6. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Değerlendirme okuryazarlığı yurt dışı literatürün de oldukça önemli bir yere sahip olup çok fazla çalışmanın olduğu gözlenmektedir. Değerlendirme okuryazarlığı, Amerikan Ölçme ve Değerlendirme Birliği tarafından 1990 yılında geliştirilen bir kavramdır. Eğitimde Değerlendirme birliği (AFT, NCME&NEA, 1990) “Eğitimde Değerlendirmede Öğretmen Yeterliliği Standartları” belirlemiştir. Değerlendirme okuryazarlığı öncelikle yeterlilik alanları olarak ölçmüştür. *S. Plake ve James Impara (1993)* tarafından oluşturulan ve bu standartların her bir maddesini ayrı ayrı ölçecek çoktan seçmeli bir anket “Sınıfta Değerlendirme Okuryazarlığı Anketi” (CALi) geliştirilmiştir. Bu ankette 7 yeterlilik alanını ölçen, her bir yeterlilik anketini ölçen 5 alt madde ile toplamda 35 maddelik çoktan seçmeli bir ölçektir. Bu sınıfta değerlendirme okuryazarlık anketi ilk kez tüm özellikleri bakımında farklı yapıdaki 6 okulda, 555 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, öğretmenlerin konu ile ilgili ölçmüş oldukları ölçme araçlarının sonuçlarını yorumlama, not verme gibi yeterlilik alanlarına sahipken; uygun metot seçme, tasarlama ve geliştirme gibi yeterlilik alanlarında düşük sonuçlar çıktığı gözlenmiştir (Plake, 1993).

Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirme sürecine alırken, sürekli aynı ölçme araçlarını kullandıklarını yeni ölçme araçları tanıma fırsatı yaratılmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu değerlendirme bilgisini anlamamanın, verilerin istatistiksel olarak adlandırmanın ve nicel verilerde yapılan matematiksel işlemlerin zor ve karmaşık olduğu düşünmektedirler (Sitiggins, 2004; Popham, 2004).

Plake ve Impara (1993) belirlenen yeterlilik alanlarına dayalı olarak “Teacher Assessment Literacy Questionnaire” anketini geliştirmişleridir. Yapılan bu yeterlilik alanı anketi öğretmenlere uygulanmış ve sorulan 35 sorunun 23 (% 66) tanesine

ortalama olarak doğru yanıtlanmıştır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencileri değerlendirmedeki belirtilen yeterlilik alanlarında yetersiz olduğunu gözlenmiştir. Bu çalışmada, ölçme değerlendirme eğitimi almış öğretmenlerle, eğitim almayan öğretmenlerin sonuçları karşılaştırıldığında değerlendirme bilgisi eğitimi alan öğretmenlerin istatistiksel olarak yüksek puan aldığı gözlemlenmektedir. *Campbell ve diğeri (2002)*, aynı ölçeği öğretmen adaylarına kullanmış ve öğretmen adayları değerlendirme okuryazarlığı envanterindeki 35 sorudan ortalama olarak 21 tanesine doğru yanıtladığı gözlenmiştir. *Mertler (2003)*, bu anketi öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulayarak değerlendirme okuryazarlıklarını karşılaştırmış ve diğer çalışmalarda ortaya çıkan benzer sonuçlara varmıştır. Bu araştırma da 197 öğretmen ve 67 öğretmen adayına “Sınıfta Değerlendirme Okuryazarlığı Anketi’ni” uygulamış ve istatistiksel analizle verileri yorumlanmıştır. Bu çalışma sonucunda *Mertler (2003)*, öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları yeterlik alanlarından uygun değerlendirme metodu seçmede en yüksek puanı aldığı gözlenmiştir. Yapılan çalışmada öğretmen ve öğretmen adayı karşılaştırıldığında, öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıklarında farklı yeterlilik alanları açısından farklı sonuçların olduğu görülmüştür.

Stiggins (2000) yaptığı araştırmada, öğretmenler için 6 tane sınıfta değerlendirme yeterlilik alanı belirlemiştir:

- 1) Öğretmenler değerlendirme bilgisini bilme ve kullanımını ve derse entegre etme sırasını iyi anlamalıdır.
- 2) Öğrenciden istediği başarı konusunda net olmalıdır.
- 3) Öğrenci başarısını ortaya çıkaran tüm ölçme ve değerlendirme metotlarını, araç ve gereçleri kullanmaya kendini hazır hissetmelidir.
- 4) Öğrenci performansını en iyi şekilde ölçen, etkili biçimde ortaya koyacak yöntemleri ve teknikleri seçmelidir.
- 5) Değerlendirme yapılırken özel durumlardan ortaya çıkacak ön yargıları anlamalı ve sonuçları olumsuz etkileyecek durumları engelleyebilmelidir.
- 6) Öğrencinin ilgi, istek ve motivasyonu ile değerlendirme arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurmalıdır.

McTighe ve O'Connor (2005) ise yaptıkları araştırma sonucunda, öğrencilerin etkili öğrenmeleri için bir öğretmende olması gereken 7 tane özel değerlendirme uygulamalarını belirlemişlerdir:

- 1) Summative (ürün odaklı) değerlendirme kullanılmalı,
- 2) Gelişmiş ölçme araçları ve kriterleri göstermeli,
- 3) Öğretimden önce bireysel farklılıklar önemsenererek ön bilgiler değerlendirmeli,
- 4) Uygun seçimle yapmalı,
- 5) Öğretim ve öğrenim süreci içerisinde öğrenciler sık sık ve erken bir şekilde dönüt sağlamalı,
- 6) Değerlendirme ortamında öğrencilere kendilerini ve akranlarının performanslarını yorumlama için şans verilmeli ve bu konuda öğrencilerini cesaretlendirmeli,
- 7) Kendini sürekli geliştiren, eskiyi ortadan kaldırıp yeni gelişmelere açık olmalıdır.

Değerlendirme okuryazarı öğretmenler, öğretim için değerlendirmeye nasıl ve ne şekilde olması gerektiğine odaklanacağını bilmelidirler. Çünkü bu öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, performanslarını, yeteneklerini, üst düzey becerilerini ortaya çıkarmak ve öğrenme ortamının daha sağlıklı işlemesi için öğretim yöntem ve tekniklerini seçmelerine ve planlamalarına çok büyük oranda fayda sağlayacaktır (Leahy ve diğerleri, 2005; McNamee ve Chen, 2005; McTighe ve O'Connor, 2005).

Öğretmenler için değerlendirme okuryazarı olarak değerlendirme yaklaşımlarını bilmek, anlamak, felsefik ve kuramsal çerçevelerini öğrenmek değildir. Asıl önemli olan bildiklerini uygulamak, tasarlayabilmek geliştirmek sistem içerisinde olumsuz ve engelleyici yargılarla karşılaştığında sistemi düzenleyici eksikleri kapatıcı yeni ölçme aracı ile eksikleri kapatmaktır. Popham (2006) şöyle açıklıyor: Geçmişte, bugün ve gelecekte değerlendirme, öğrencinin eğitiminde çok önemli bir rol oynar. Bu yüzden eğitimciler ve eğitimle ilgilenen herkes değerlendirme okuryazarlığına çok fazla ihtiyaç duyacaktır. Sözleriyle bu kavramın sistem içerisinde ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Son 25 yılda yurt dışında değerlendirme ile ilgili çok çalışma yapılmıştır. Özellikle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin okuryazar olarak bilgi ve beceriler noktasında büyük eksikliklerin olduğu gözlenmiştir. Dikkati çekilen bir konu ise değerlendirme yeterlilik alanı ile çalışmalar yapan Sittigins (2004) ve McTighe ve O'Connor (2005) yeterlilik alanlarından bahsederken ürün odaklı değerlendirme üzerinde çok fazla durmuştur. Hâlbuki son yıllarda süreç değerlendirmenin sonuç değerlendirmeden daha önemli olduğu birçok araştırmada vurgulanmaktadır (Sittigins 2004). Yaptığımız araştırma ise, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazar seviyelerinin karşılaştırılması ve hizmet içi öğretmenlerinin de aynı zamanda kendi içlerinde kıdem derecelerine göre ayrılarak incelenmesin eğitim literatürüne çok büyük faydalar sağlayacağı görüşündeyim.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma soruları, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiğiyle ilgili konulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Hizmet içi ve hizmet öncesi fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıklarını ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, deneysel olmayan nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde olup betimsel bir nitelik arz etmektedir (Johnson 2001; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Tarama metodu, geçmişte süre gelen ya da şuan var olan bir durumu veya olayı var olduğu şekliyle betimlemeyi, değişkenler arasındaki ilişkiyi karşılaştırmayı amaçlayan ve belli bir zaman diliminde anlık herhangi bir yoruma bağlı kalmadan veri toplamaya dayalı bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002). Bu araştırmada, hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılarak elde edilen veriler uygun bir şekilde yorumlanarak, araştırmanın en başında belirlenen araştırma sorularının cevaplanmasında bütüncül bir yaklaşım sergilenmiştir.

3.2. Araştırma Soruları

1. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık seviyeleri nedir?

1.1. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Hizmet yılına göre fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlilik seviyeleri nedir?

2.1. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlilik seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.2. Fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlilik seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

2.3. Hizmet yılına göre fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlilik seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

3.3. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ilk evreni, 2015-2016 yılı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklemi ise fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada, 35 fen bilgisi öğretmen adayı, 35 sınıf öğretmen adayı, 35 okul öncesi öğretmen adayı olmak üzere toplamda 105 öğretmen adayından veriler toplanmıştır (Tablo 4). Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları, bir önceki yıl ölçme ve değerlendirmeye ilişkin teorik dersler almıştır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Bölümlere Göre Dağılımı

	Bölüm	N
Araştırmanın Çalışma Grubu	Fen Bilgisi Öğretmen Adayı	35
	Sınıf Öğretmen Adayı	35
	Okul Öncesi Öğretmen Adayı	35
Toplam		105

Bu araştırmanın ikinci evrenini ise, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ il ve ilçelerinde MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi de, Elazığ il ve ilçelerinde ortaokullarda görev yapan 36 fen

bilgisi ve ilkokullarda görev yapan 36 sınıf öğretmeni ve 36 okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplamda 108 öğretmen oluşturmaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bölümlere ve Hizmet Yılına Göre Dağılımı

	Bölüm	Görev süresi 0-5 yıl arası	Görev süresi 5 yıl ve sonrası	N
Araştırmanın Çalışma Grubu	Fen Bilgisi Öğretmeni	18	18	36
	Sınıf Öğretmeni	18	18	36
	Okul Öncesi Öğretmeni	18	18	36
	Toplam	54	54	108

3.4. Araştırma Süreci

Bu bölümde, genel olarak araştırmaya katılan öğretmen adayları ve öğretmenlerden elde edilen verilerin nasıl toplandığına ilişkin süreçten bahsedilmiştir.

Bu çalışmada, hizmet içi ve hizmet öncesi fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıklarını ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlikleri araştırılmıştır. Bu bağlamda, Tablo 6 ve Tablo 7 de belirtildiği gibi, FBÖA, SÖA, OÖÖA ve FBÖ, SÖ, OÖÖ'nin değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliği hem nitel hem de nicel veri toplama tekniği kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve mülakat tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, öncelikle çerçevesinde Fırat Üniversitesi'ndeki öğretmen adayları ile Elazığ ili ve ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul ve ortaokuldaki öğretmenlerle gerekli yazışmalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Sonra, çalışmada kullanılan anketler (ÖDOE ve EÖDÖA), 35'er kişilik grupta toplamda 105 öğretmen adayı ve 36'şar kişilik grupta toplamda 108 öğretmen ile eşzamanlı olarak bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Daha sonra öğretmen ve öğretmen adayları arasından gönüllülük esası göz önüne alınarak rastgele seçilen 15'er öğretmen adayı ve 10'ar öğretmenle ortalama 45 dakika süren bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Mülakat süresince yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazına alınmıştır. Bu veri toplama sürecinin daha sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için gerekli önlemler alınmış ve özellikle öğretmen adaylarına

ölçme araçları uygulanırken kendi aralarındaki etkileşim minimum düzeye indirilip, öğrencilerin birbirinden bağımsız bir şekilde soruları cevaplandırması sağlanmıştır.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Branşlara Göre Dağılımı

	Bölüm	N
Nicel Veri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35
	Okul Öncesi Öğretmenliği	35
	Sınıf Öğretmenliği	35
	Toplam	105
Nitel Veri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	15
	Okul Öncesi Öğretmenliği	15
	Sınıf Öğretmenliği	15
	Toplam	45

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşlara ve Hizmet Yıllara Göre Dağılımı

	Bölüm	0-5 yıl arası görev süresi	5 yıl ve sonrası görev süresi	N
Nicel Veri	Fen Bilgisi Öğretmeni	18	18	36
	Okul Öncesi Öğretmeni	18	18	36
	Sınıf Öğretmeni	18	18	36
	Toplam	54	54	108
Nitel Veri	Fen Bilgisi Öğretmeni	10	10	20
	Okul Öncesi Öğretmeni	10	10	20
	Sınıf Öğretmeni	10	10	20
	Toplam	30	30	60

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıklarını ölçmek için, Mertler ve Campell (2005) tarafından geliştirilen *Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE)* (Assessment Literacy Inventory) kullanılmıştır. Araştırmada hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliliklerini belirlemek için de, *Eğitimde Ölçme ve*

Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliliklerinin daha derinlemesine incelemek amacıyla bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir (Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Formu).

3.5.1. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE)

Bu araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan Campell ve Mertler (2005) tarafından geliştirilen Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE), Bütünler ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. ÖDOE'in İngilizce orijinalinde yer alan yedinci yeterlilik alanı (Ahlaki olmayan ve kanunsuz uygulamaların farkında olma), MEB'in öngördüğü yeterlilik alanlarına uyuşmadığından Türkçe'ye uyarlanırken dâhil edilmemiştir (Bütünler ve diğerleri, 2010). Değerlendirme metotlarını seçebilme, geliştirebilme, puanlayabilme ve yorumlayabilme gibi yeterlilik alanları temel alınarak geliştirilen ÖDOE, değerlendirme okuryazarlık düzeyinin ölçümünde kullanılmaktadır ve 30 maddeden oluşmaktadır. Bu veri toplama aracında yer alan bu maddelerin hangi yeterlilik alanlarına sahip olduğu Tablo 8'de gruplandırılarak verilmiştir.

Tablo 8. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri Maddelerinin Ait Olduğu Yeterlilik Alanları (Bütünler ve diğerleri, 2010)

Yeterlilik Alanları (YA)	Maddeler
1.YA: Öğretim kararlarına uygun olabilecek değerlendirme metotlarını seçebilme	1, 7, 13, 19, 25
2.YA: Öğretim kararlarına uygun değerlendirme metotlarını geliştirebilme	2, 8, 14, 20, 26
3.YA: değerlendirme tekniklerini uygulayabilme, sonuçlarını puanlayabilme ve yorumlayabilme	3, 9, 15, 21, 30
4.YA: Öğrenci, öğretimi planlama, program geliştirme ve okul gelişimi ile ilgili alanlarda karar verirken ölçme-değerlendirme sonuçlarını kullanabilme	4, 10, 16, 22, 28
5.YA: Öğrencilerin değerlendirmesini yaparken geçerli not verme işlemleri geliştirebilme	5, 11, 17, 23, 29
6.YA: Ölçme-değerlendirme sonuçları ile öğrenciler, ebeveynler ve diğer eğitimcilerle iletişim kurabilme	6, 12, 18, 24, 27

Campell ve Mertler (2005) tarafından geliştirilen ÖDOE'nin orijinali bu altı yeterlilik alanından oluşurken, Bütüner ve diğerleri (2010) envanteri Türkçe'ye çevirme sürecinde dört yeterlilik alanına indirgemişlerdir. Envanterin orijinal halindeki yeterlilik alanlarının ülkemizde hangi yeterlilik alanlarına karşılık geldiği Tablo 9'da belirtilmiştir.

Tablo 9. Ülkemizde MEB'in Öngördüğü Yeterlilik Alanlarıyla Ölçme-Değerlendirme Envanterin Orijinalindeki Yeterlik Alanlarının Karşılaştırılması (Bütüner ve diğerleri, 2010)

Ülkemizde Kabul Edilen Performans Göstergeleri	Orijinal Envanterde Karşılık Gelen Yeterlik Alanları
1.YA1: Ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme	YA1
2.YA2: Çeşitli ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme	YA2, YA5
3.YA3: Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesiyle ilgili geribildirim verme	YA3, YA6
4.YA4: Sonuçlara göre öğrenme-öğretme sürecini gözden geçirme	YA4

Bütüner ve diğerleri (2010) yaptıkları çalışmalarında, ÖDOE'den elde edilen verilerin analizinde Test Analiz Programı'nı (TAP) kullanmışlardır. TAP, veri girişinin yapıldığı 10 bölümden oluşturulmuştur. Bu bölümlere testin cevap anahtarı, testin başlığı, testin seçenekleri, başlığa ait yorumlar, örneklem sayısı ve örneklem testteki maddelere verdikleri cevaplar yazılmıştır. Bu verilerin analizi sonucu madde ayırtıcılık değeri 0.20'den küçük olan maddeler ile madde gücü 0.1'den küçük olan maddeler envanterden çıkarılmıştır. Ayırt edicilik değeri 0.2 ile 0.3 arasında olan maddeler ise gerekli düzeltmeler yapılarak güçlendirilmiştir.

Bütüner ve diğerleri (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu envanter başta 3. ve 4. sınıf 80 öğretmen adayına uygulanmış, ancak normal dağılım sağlanamadığı için daha sonra 180 öğretmen adayına daha uygulanmıştır. Envanterin Türkçe'ye uyarlama sürecinde madde analizi yapılmış, maddelerin güçlük ayırt edicilik değerlerine ve envanterin Kuder-Richardson Güvenirlik Katsayısı'na (KR-20) bakılmıştır. Bütüner ve diğerlerinin (2010) yaptığı analizlere göre, KR-20 güvenirlilik değeri 0.859 olarak hesaplanmıştır. Birçok araştırmacı tarafından bir ölçme aracının güvenilir olarak kabul

edilmesi için farklı değerler sınır olarak kabul edilmiştir. Örneğin, Kehoe (1995)'e göre bir ölçme aracının güvenilir olması için kısa testlerde minimum değerin 0.50; çok fazla maddesi olan testlerde 0.80 olması sınır kabul edilirken, Chase (1999) ise değerlendirme okuryazarlığı envanterine benzer ölçme araçları için güvenilirlik katsayısının en az 0.65 olması gerektiğini belirtmiştir. Kayış'a (2006) göre bu değer en az 0.60 olmalı ve Nitko'ya (2001) göre ise 0.70 sınır değer olarak kabul edilmiştir. Bu bağlamda, KR-20 güvenilirlik katsayısı değerine (0.859) göre, “Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilip kullanılabilir (Bütünler ve diğerleri, 2010).

3.5.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği

Bu araştırmada ikinci veri toplama aracı olarak, Kılınç (2011)'in geliştirmiş olduğu “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği (EÖDÖAÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçek oluşturulurken ölçülecek özellikler belirlenmiş ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının performans değerleri, öğrenme çıktıları ve alanında uzman kişilerin görüşleri göz önüne alınarak bu madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzunda öz-yeterlik kavramını ölçmesi düşünülen 69 ifade ile aday formu yapılanmıştır. Kapsam ve görüş geçerliği sağlanan bu ölçek, 23 maddeden oluşup 5'li derecelendirme Likert türüne sahiptir. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği'ndeki derecelendirmeler *Hiç Katılmıyorum*'dan *Tamamen Katılıyorum*'a doğru sıralanmıştır. Bu ölçek, Kılınç (2011) tarafından 764 öğretmen adayına uygulanmış, geçerliği ve güvenilirliği hesaplanmıştır. Kılınç (2011)'e göre ölçeğin bilgi ve beceri başlıkları altında iki boyutlu yapısını netleştirmek için ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi önceden tanımlanmış çok sayıda gözlenen ya da ölçülen değişkenlerin, doğrulanıp doğrulanmadığını test eden bir analizdir (Akkuzu ve Akçay, 2012). Bu analiz genellikle ölçek geliştirme ya da güvenilirlik analizlerinde kullanılır. Doğrulayıcı faktör analiziyle araştırmacı, analiz sonucu elde ettiği sonuçlarla, ölçeğin hangi boyutunda sorun olduğunu belirleyebilir ve bu sorunlar üzerinde değişiklikler yapabilir (Şimşek, 2007). Yapılan bu analizlerde, ölçeğin bilgi ve beceriye dayalı iki boyutlu olduğu doğrulanmış ve bu bilgi ve beceri boyutlarının birbiriyle ilişkili olduğu

belirtilmiştir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri 0.35 ile 0.70 arasında değişmektedir (Kılınç, 2011).

Bu araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerini belirlemek amacıyla kullanılan bu ölçeğin, genel Cronbach Alpha katsayısı 0.96 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlar bazında ise, birinci alt boyut için Cronbach Alpha katsayısı 0.93 ve ikinci alt boyut için Cronbach Alpha katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha sayısı, güvenilirlik analizi için kullanılır. Teste bulunan her bir madde için tek bir Cronbach Alpha değeri olacağı gibi tüm soruların da ortalama bir Cronbach Alpha değeri olabilir. Tüm sorular için elde edilen ortalama değer o testin güvenilirliğini gösterir. Bu değer 0.7'den büyükse test güvenilir, bu değerden düşükse anketin zayıf güvenilirliği olduğu söylenmektedir (Kılınç, 2011).

3.5.3. Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Formu

Bu araştırmada, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Bu mülakatlarda kullanılan “Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Formu”, öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerine yönelik görüşlerini derinlemesine ortaya çıkaracak ve görüşlerini açık bir şekilde belirtecekleri şekilde oluşturulmuştur. Bu mülakat formundaki sorularla birlikte ÖDOE ve EÖDÖAÖ ölçeklerinde yer alan maddelere paralel sorular da sorulmuştur. Örneğin, öğretmen ve öğretmen adaylarının bazı maddelere verdikleri cevapların nedenleri, cevaplayamadıkları maddeler veya sahip oldukları kavram yanılgıları üzerinde odaklanılarak alternatif sorular da sorulmuştur. Mülakatlar, öğretmen ve öğretmen adayları arasından gönüllülük esası göz önüne alınarak seçilen 15'er öğretmen adayı ve 10'ar öğretmenle ortalama 45 dakika sürmüştür. Mülakat süresince yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilirken, daha sonra yazılı doküman haline getirilmiş ve analiz edilmiştir. Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Formu Ek 3'de verilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Verilerin Analizleri

ANOVA, bağımsız değişkenlerin kendi aralarında nasıl etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini analiz etmek için kullanılır. Varyans analizi n bağımsız ya da n bağımlı gruptan elde edilen verilerin grup ortalamalarının ya da işlem ortalamalarının farklılığını test etmek için yararlanılan bir yöntemdir. ANOVA, F istatistiğini verir. F, verilerdeki sistematik varyans miktarını sistematik olmayan varyansla karşılaştırır. Eğer birden fazla bağımlı değişkenin (FB, S ve OÖ öğretmen ve öğretmen adayları), birden fazla bağımsız değişkene (değerlendirme okuryazarlığı, öz-yeterlik) göre farklılaşma durumunu aynı anda incelememiz gerekiyorsa MANOVA yöntemini kullanmamız gerekir. Bu amaçla bu çalışmada, hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerini incelemek için, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) kullanmıştır.

Bu araştırmada öğretmen ve öğretmen adaylarına, “Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE)” ve “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Bu çalışmadaki araştırma sorularını temsil eden bağımlı ve bağımsız değişkenler Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. Bu Araştırmadaki Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler ile İstatistiksel Analizler

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	İstatistiksel Analizler
FB Öğretmen Adayı	Değerlendirme Okuryazarlığı Değerlendirme Okuryazarlığına ilişkin Öz-Yeterlik	MANOVA
S Öğretmen Adayı		
OÖ Öğretmen Adayı		
FB Öğretmen		
S Öğretmen		
OÖ Öğretmen		

Bağımsız değişkenlerden (FB, S ve OÖ öğretmen ve öğretmen adayları) alınan örneklem ile bakılan histogram grafiği, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Kolmogorov-Smirnov testi ve Shapiro-Wilk testi sonuçları istatistiksel

olarak anlamlı çıkmaması ($p>.05$) histogram grafiklerinden elde edilen sonucu desteklemiştir. Normal dağılım gözlenmesi ile verilerin analizinde parametrik (MANOVA) istatistik testlerinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık seviyeleri ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerinin branşlarına göre yapılan karşılaştırılmasında, Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) istatistik testi kullanılmıştır. Hizmet içi öğretmenlerinden hizmet yıllarına (0-5,5-10) göre alınan örnekleme “Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri” ve “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sorularını temsil eden bağımlı, bağımsız değişkenler ve istatistiksel analizler Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11. Bu Araştırmadaki Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler ile İstatistiksel Analizler

Bağımsız Değişkenler	Bağımlı Değişkenler	İstatistiksel Analizler
Hizmet Yılı 0-5 FBÖ Hizmet Yılı 5-10 FBÖ	Değerlendirme Okuryazarlığı Değerlendirme Okuryazarlığına ilişkin Öz-Yeterlik	Kruskal Wallis Mann Whitney-U
Hizmet Yılı 0-5 SÖ Hizmet Yılı 5-10 SÖ		
Hizmet Yılı 0-5 OÖÖ Hizmet Yılı 5-10 OÖÖ		

Bağımsız değişkenlerden (hizmet yılı 0-5,5-10 FB, S ve OÖ öğretmenler) alınan örneklem sayısının az olması nedeniyle, Non-parametrik istatistik testlerinin kullanılması uygun görülmüştür. Dolayısıyla, Parametrik testlerden “Tek Yönlü Varyans Analizi” istatistiğine karşılık gelen Non-parametrik “Kruskal Wallis” ve “Mann Whitney-U” istatistik testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis, bağımsız iki ya da daha çok grubun bir bağımlı değişkene ait ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek için kullanılır. FB, S ve OÖ öğretmenlerinin 0-5 hizmet yılı ve 5-10 hizmet yıllarına göre değerlendirme okuryazarlık seviyelerinde ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerinde anlamlı farklılıkların nerede olduğunu tespit etmek amacıyla Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U-Testi grupların ortanca (medyan) değerlerini karşılaştırır. Sürekli değişkenlerin, iki grup içerisinde

değerlerini sıralı hale dönüştürür. Böylece iki grup arasındaki sıralamanın farklı olup olmadığını değerlendirir.

3.6.2. Nitel Verilerin Analizleri

Nitel veri toplama aracı olan mülakatlardan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, herhangi bir konu, metin ya da düşünceye dayalı verileri tanımlamaya ve bu verilerden anlam çıkarmaya çalışarak, belirli kategori ve kodlama işlemi ile belirlenen analitik bir metottur (Given, 2008; Krippendorff, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2009). İçerik analizinde elde edilen veriler (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir.

Bu araştırmada, FB, S ve OÖ öğretmenleri ve 4. sınıf öğretmen adayları arasından gönüllülük esası göz önüne alınarak seçilen 15'er öğretmen adayı ve 10'ar öğretmenle ortalama 45 dakika süren bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Mülakat süresince yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazına alınmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algılarına ait düşünceleri ses kayıt cihazından araştırmacı tarafından dikkatli bir şekilde dinlenerek bilgisayarda yazılı hale dönüştürülmüştür. Daha sonra, içerik analizi yöntemine göre, yazılı hale dönüştürülen bu veriler incelenip “Değerlendirme Okuryazarlığı” doğrultusunda kodlama işlemi yapılmıştır. Fakat mülakatlardan elde edilen verilerin analizi sonucu belirlenen yeni kodlar da listeye alınmıştır. Kodlama sürecinden sonra, elde edilen verileri genel olarak açıklayabilen ve ortaya çıkan kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar belirlenmiştir. Her bir kategori altında yer alan benzer ifadeler araştırmacılar tarafından dikkatlice okunarak ve ayrıntılı bir şekilde incelenerek çeşitli temalar oluşturulup her ana temanın altında yer alacak alt temalar ve kodlar belirlenerek yazılmıştır. Böylece bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde kullanmak için, değerlendirme okuryazarlığına ilişkin mülakat verileri belirlenmiş ana temalar, alt temalar ve kodlar çerçevesinde (oluşturulan yapıya göre düzenlenerek) analiz edilerek değerlendirilmiştir.

3.7. Güvenirlik

Değerlendirme okuryazarlığı mülakat formundan elde edilen veriler içerik analizine göre kategori haline getirilmiştir. Araştırma verileri alanında uzman iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı gruplandırıldıktan sonra ortaya çıkan kategori listesine son şekli verilmiştir. Kategori listesine son şekli verildikten sonra, veriler iki araştırmacı tarafından kategori listesine göre değerlendirilmiştir. Araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullandıkları kategorilerin tutarlılığı “Görüş birliği” ya da “Görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılarak belirlenmiştir. Araştırmacıların, öğrencilerin ifadeleri için aynı kategoriye kullandıkları durumlar görüş birliği; farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bir araştırmacı tarafından çelişkiye düşülen bölümlerde diğer araştırmacının görüşü alınarak kodlama yapılmıştır. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenirliliği, $\left[\frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100 \right]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmacılar arasındaki ortalama güvenirlilik % 82 olarak bulunmuştur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Bu bölümde, Fen Bilgisi (FB), Sınıf (S) ve Okul Öncesi (OÖ) öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlilikleriyle ilgili nitel ve nicel bulgular sunulmuştur.

4.1. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlilikleriyle İlgili Elde Edilen İstatiksel Bulgular

Araştırmada, FB, S ve OÖ öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE) ile Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlilik Algı Ölçeği (EÖDÖA) anketinin uygulamasından elde edilen verilere “MANOVA (Çok Değişkenli Varyans Analizi)” istatistik testi uygulanmıştır. Bağımlı değişkenler ile ilgili elde edilen verilerin MANOVA analizi için uygunluğu araştırılmıştır. Aşağıda MANOVA’nın uygulanması için sağlanması gereken 3 varsayımın uygunluğu test edilmiştir.

1- Dağılımın Normalitesi (Normality of Distribution): birinci varsayım olan verilerdeki dağılımın normalitesi her bir grup için ayrı ayrı olarak, Kolmogorov-Smirnov testi ile belirlenmiştir. Bu test sonuçlarına göre, değerlendirme okuryazarlığı ve öz-yeterlilik ile ilgili son testlerden elde edilen verilerin normalite değeri $p > 0.05$ ’ten büyük olduğu görülmüştür.

2- Varyans Homojenliği (Homogeneity of Variance): Bu varsayıma göre, grupların her birinde bağımlı değişken ile varyans arasındaki ilişkinin aynı olması gerekir. Verilerin bu varsayıma uygunluğunun test edilmesi için yapılan Levene Testine

göre grupların her birinde bağımlı değişken ile varyans arasındaki ilişkinin $p>0,05$ 'ten büyük olduğu ve böylelikle verilerin varsayım için uygun olduğu görülmüştür.

3- Box's M testi: MANOVA istatistik testinin diğer bir varsayımı olan bağımlı değişkenin varyans-kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığına Box's M testiyle bakılmıştır. Branş değişkenine göre, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği Box M testinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması ($p>.05$), varyans-kovaryans matrislerinin homojen olduğunu göstermiştir. Böylelikle branş değişkenine göre, Box's M testinin sonucu, MANOVA istatistik testinin varsayımlarının karşılandığını göstermiştir.

Tablo 12'de görüldüğü gibi değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik grubuna ait MANOVA analizi sonuçları verilmiştir. MANOVA analizinden elde edilen sonuçlar, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu göstermiştir (Wilks' $\lambda=0.755$ $F=7.661$, $p=0.000$).

Tablo 12. MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata df	P
Grup	Wilks' Lambda	0.755	7.661	4.000	202.000	0.000

MANOVA analizinin ardından, gruplar arasında her bir bağımlı değişkene ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. FB, S, OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlık ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlik Anketlerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Grup	Değ. Okuryazarlık	329.200	2	164.600	11.662	0.000
	Öz-yeterlik	5.001	1	1315.32	4.350	0.000
Hata	Değ. Okuryazarlık	1439.600	102	14.111		
	Öz-yeterlik	58.630	102	.575		
Toplam	Değ. Okuryazarlık	1768.800	104			
	Öz-yeterlik	63.631	104			

Değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik ile ilgili anketlere ait ANOVA analizi sonuçlarına göre, FB, S ve OÖ öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F=11,662$ $p=0,000$]. Bu anlamlı farklılığın yönünü tespit etmek için yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre, FB öğretmen adayları ile OÖ öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ($p>0.05$); S öğretmen adaylarının, FB ve OÖ öğretmen adayları ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($p<0.05$). Bağımsız değişkenlere göre ortalama puanların verildiği Tablo 15'e bakıldığında, S öğretmenliği öğretmen adaylarının FB ve OÖ öğretmen adaylarında daha iyi oldukları anlaşılmaktadır. Çünkü değerlendirme okuryazarlığı anketinde sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı 13,48 iken, okul öncesi öğretmen adaylarının ortalama puanı 9.33'dür.

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Branş Değişkenine Göre Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerini Gösteren LSD Testi İstatistik Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Grup	Farkların ortalaması	P
Değerlendirme Okuryazarlığı	FBÖA-SÖÖA	2.54	.006
	FBÖA-OÖÖA	1.77	.051
	SÖÖA-OÖÖA	4.31	.000
Öz-yeterlik	FBÖA-SÖÖA	2.54	.006
	FBÖA-OÖÖA	1.77	.056
	SÖÖA-OÖÖA	4.31	.000

Aynı şekilde FB, S ve OÖ öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F=4,350$, $p=0,000$]. Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre, FB öğretmen adayları ile OÖ öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ($p>0,05$); S öğretmen adaylarının, FB ve OÖ öğretmen adayları ile istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Tablo 14'e bakıldığında, ortalama puanlardan bu anlamlı farklılığın sınıf öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik anketinde sınıf öğretmen adaylarının ortalama puanı 3.54 iken OÖ öğretmen adaylarının 2.67'dir.

Tablo 15. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlik Anketlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Bağımlı değişkenler	Grup	N	Standart Sapma	Ortalama
Değerlendirme Okuryazarlığı	FBÖA	35	3.88771	10.9429
	SÖA	35	3.14816	13.4865
	OÖÖA	35	4.16125	9.33333
Öz-yeterlik	FBÖA	35	.167	3.06
	SÖA	35	.128	3.54
	OÖÖA	35	.881	2.67

4.2. FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleriyle İlgili Elde Edilen İstatiksel Bulgular

Araştırmada, FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine ilişkin öz-yeterlik arasındaki ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla, Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri (ÖDOE) ile Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği (EÖDÖA) anketinin uygulamasından elde edilen verilere “MANOVA (Çok Değişkenli Varyans Analizi)” istatistik testi uygulanmıştır. Bağımlı değişkenler ile ilgili elde edilen verilerin MANOVA analizi için uygunluğu araştırılmıştır. Aşağıda MANOVA’nın uygulanması için gerekli varsayımlar sağlanmıştır.

Tablo 16’da görüldüğü gibi değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik grubuna ait MANOVA analizi sonuçları verilmiştir. MANOVA analizinden elde edilen sonuçlar, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu göstermiştir (Wilks’ $\lambda=0,487$ $F=22,523$ $p=0,000$).

Tablo 16. MANOVA Sonuçları

		Değer	F	Hipotez sd	Hata df	P
Grup	Wilks’ Lambda	0.487	22.523	4.000	208.000	0.000

MANOVA analizinin ardından, gruplar arasında her bir bağımlı değişkene ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. FB, S, OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlik Anketleri Ait ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	Karelerin Toplamı	Sd	Karelerin Ortalaması	F	P
Grup	Değ. Okuryazarlık	793.185	2	396.593	34.650	0.000
	Öz-yeterlik	11.020	2	5.510	17.845	0.000
Hata	Değ. Okuryazarlık	1201.806	105	14.111		
	Öz-yeterlik	32.421	105	.309		
Toplam	Değ. Okuryazarlık	1994.991	107			
	Öz-yeterlik	43.442	107			

Değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerine ilişkin öz-yeterlik ile ilgili anketlere ait ANOVA analizi sonuçlarına göre, FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F=34,650$; $p=0,000$]. Bu anlamlı farklılığın yönünü tespit etmek için yapılan Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre; FB öğretmenleri ile S öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ($p>0,05$); OÖ öğretmenlerinin, FB ve S öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Bağımsız değişkenlere göre ortalama puanların verildiği Tablo 19’a bakıldığında S öğretmen adaylarının, FB ve OÖ öğretmen adaylarında daha iyi oldukları anlaşılmaktadır. Çünkü değerlendirme okuryazarlığı anketinde S öğretmenlerinin ortalama puanı 13,48 iken, OÖ öğretmen adaylarının ortalama puanı 9,33’dür.

Aynı şekilde, FB, S ve OÖ öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. [$F=17,845$; $p=0,000$]. Post Hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına göre; FB öğretmenleri ile S öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını ($p>0,05$); OÖ öğretmenlerinin; FB ve S öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Tablo 19’a bakıldığında, ortalama puanlardan bu anlamlı farklılığın S

öğretmenlerinin lehine olduğu görülmektedir. S öğretmenlerinin ortalama puanları 3.47 iken OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlikleri 2.71'dir.

Tablo 18. Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerini Gösteren LSD Testi İstatistik Sonuçları

Bağımlı Değişkenler	Grup	Farkların ortalaması	P
Değerlendirme Okuryazarlığı	FBÖ-SÖÖ	1.44	.073
	FBÖ-OÖÖ	4.88	.000
	SÖÖ-OÖÖ	6.33	.000
Öz-yeterlik	FBÖ-SÖÖ	0.222	.083
	FBÖ-OÖÖ	0.762	.000
	SÖÖ-OÖÖ	0.533	.000

Tablo 19. FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Öz-Yeterlik Anketlerine Ait Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Bağımlı Değişkenler	Grup	N	Standart Sapma	Ortalama
Değerlendirme Okuryazarlığı	FBÖ	36	3.43222	11.6389
	SÖ	36	2.23447	13.0833
	OÖÖ	36	4.19098	6.7500
Öz-yeterlik	FBÖ	36	.582	3.07
	SÖÖ	36	.629	3.47
	OÖÖ	36	.436	2.71

4.3. Hizmet yılına göre FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlık ve Değerlendirme Okuryazarlık Seviyelerine Yönelik Öz-yeterlikleriyle İlgili Elde Edilen İstatistiksel Bulgular

4.3.1. Hizmet Yılına Göre FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlık Seviyeleriyle İlgili Elde Edilen Bulgular

FB, S ve OÖ öğretmenlerinin 0-5 ve 5-10 deneyim yıllarına göre değerlendirme okuryazarlıklarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için non-parametrik testlerden Kruskal Wallis ve Man Whitney U testleri yapılmıştır. Tablo 20'ye göre 0-5

ile 5-10 hizmet yılında bulunan FB, S ve OÖ öğretmenleri arasında değerlendirme okuryazarlık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 20. Hizmet Yıllarına Göre FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlık Seviyelerinin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Hizmet Süresi	Grup	N	X	SD	X ²	P
0-5	FBÖ	18	12	3.58	42.95	.000
	SÖÖ	18	13	2.13		
	OÖÖ	18	5	4.46		
5-10	FBÖ	18	10	3.19		
	SÖÖ	18	13	2.38		
	OÖÖ	18	8	3.35		

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Man Whitney U testi kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre, FB, S ve OÖ öğretmenlerinin 0-5 ve 5-10 deneyim yıllarına göre değerlendirme okuryazarlık seviyelerin arasında 0-5 yıl deneyime sahip olan; FB öğretmenleri ile S öğretmenleri ve FB ile OÖ öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunurken ($p<0.05$), S ile OÖ öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p>0.05$). 5-10 yıl deneyime sahip olan; FB ile S öğretmenleri ve FB ile OÖ öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunurken ($p<0.05$), S ile OÖ öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>0.05$).

4.3.2. Hizmet Yılına Göre FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Seviyeleriyle İlgili Elde Edilen Bulgular

FB, S ve OÖ öğretmenlerinin 0-5 ve 5-10 deneyim yıllarına göre değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için, non-parametrik testlerden Kruskal Wallis ve Man Whitney U testleri yapılmıştır. Tablo 21'e göre 0-5 ile 5-10 hizmet yılında bulunan FB, S ve OÖ öğretmenleri arasında öz-yeterlik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$).

Tablo 21. Hizmet Yıllarına Göre Fen Bilgisi, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıklarına İlişkin Öz-Yeterlik Seviyelerinin Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Hizmet Süresi	Grup	N	X	SD	X ²	P
0-5	FBÖ	18	3.53	0.530	30.520	.000
	SÖÖ	18	3.41	0.426		
	OÖÖ	18	3.36	0.408		
5-10	FBÖ	18	3.13	0.709		
	SÖÖ	18	2.95	0.450		
	OÖÖ	18	2.60	0.439		

Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise, Man Whitney U testi kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre, FB, S ve OÖ öğretmenlerinin 0-5 hizmet yılı ve 5-10 hizmet yıllarına göre öz-yeterlikleri seviyeleri arasında 0-5 yıl deneyime sahip olan; FB öğretmenleri ile S öğretmenleri ve FB ile OÖ öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunurken ($p < 0.05$), S ile OÖ öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). 5-10 yıl deneyime sahip olan; FB öğretmenleri ile Sınıf öğretmenleri ve FB ile OÖ arasında istatistiki olarak anlamlı fark bulunurken ($p < 0.05$), sınıf ile OÖ arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($p > 0.05$).

4.4. Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Nitel Analizler

Bu bölümde, mülakata katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlıklarına ilişkin öz-yeterlikleri ile ilgili elde edilen nitel bulgular bulunmaktadır.

4.4.1. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlıkları ve Değerlendirme Okuryazarlıklarına İlişkin Öz-Yeterliklerine Ait Mülakat Analizleri

4.4.1.1. FB Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlıkları

Mülakata katılan FB öğretmen adaylarına değerlendirme okuryazarlığına yönelik görüşlerden ilki olarak değerlendirme bilgisi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarından çoğu değerlendirme ve ölçme kavramlarının tanımını yapmış ve ayrımını belirtmişlerdir. FB öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme kavramları üzerine yapılan mülakatlardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

FBÖA1: *Ders sonunda konu ile ilgili öğrencilere sorular yöneltmek ölçme; sorulara karşı verilen cevapların yorumlanıp bir yargıya bağlanması değerlendirmedir.*

FBÖA12: *Sayısal veri ölçmedir, sayısal verinin yorumlanıp yargıya varılması değerlendirmedir...*

Öğretmen adaylarına değerlendirme bilgisi başlığı altında “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmez? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltilmiştir. FB öğretmen adayları, üniversitede gördükleri derslerin içeriğinden bahsetmiştir. Bu teorik dersleri, okullarında uygulamakta sorun yaşadıklarını belirtmiş, buna neden olarak da sınıf yönetiminde eksik olduklarını, sınıfa hakim olamadıklarını ve çok kalabalık sınıflarda alternatif değerlendirme yaklaşımlarını uygulayamadıklarını açıklamışlardır.

FBÖA5: *Ders sonunda konu ile ilgili değildir. Ünitenin tüm konularını kapsayacak şekilde değildir. Değerlendirme bu zamana kadar almış olduğum eğitimde hep ünite sonunda yazılı sınavlar ve ya test olduk değerlendirme yapılırken soruların zorluk ve kolaylık derecelerine göre hazırlanmalıdır.*

FBÖA7: *Değerlendirme yapılırken KPSS eğitimde ölçme değerlendirmeye çalıştığım için amacına göre değerlendirmelerin olduğunu biliyorum tanıma yerleştirme, formative ve summative değerlendirme türlerinin olduğunu biliyorum. Summative değerlendirme dönem sonu vize finaller. Formative de dönem içerisinde yapılan sınavlar, tanıma yerleştirme de ÖSS, KPSS, TEOG gibi sınavlar olduğunu biliyorum.*

Değerlendirme yapılırken ilk önce amacımız belli olacak. Değerlendirme kriterlerini bilmiyorum ama süreç daha çok ünite sonunda olduğumu söyleyebilirim.

Öğretmen adaylarına “Değerlendirme yaklaşımları nelerdir? Hangi değerlendirme yaklaşımını kullanırdınız? Sizce en etkili yaklaşım hangisidir? gibi sorular sorduğumuzda, verilen cevapların çoğunda geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını karışık kullandıklarını, süreç içerisinde alternatif değerlendirme tekniklerinden yararlanacaklarını belirtmişlerdir. Sonuç değerlendirmesi olarak geleneksel değerlendirme tekniklerinden çoktan seçmeli ya da açık uçlu soruları kullanacakları görülmüştür. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar şu şekildedir:

FBÖA5: *Stajda danışman hocamdan gözlediğim kadarıyla fen dersleri oyun olarak geçmekte drama köşeleme kartopu çember gibi teknikleri kullanıyor danışman hocam ve değerlendirme de anlık verilen cevaba göre süreç içerisinde oluyor. Bence en etkili yöntem alternatif değerlendirme bende öğretmen olup mesleğimi icra edersem alternatif değerlendirmeyi kullanırım.*

Araştırmacı: Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?

FBÖA8: *Bence ders sonunda ve ders sürecinde öğrencinin aldığı puan ne öğrendiğini yansıtmaz. Ben ders sürecinde öğrenciye bir kavramı soruyorum söylüyorken diğer kavram için yorum yapamıyor. Yani bazen bildiği yerden çıkar bazen her şeyi bilirken bir kavramı bilmemesiyle hiçbir şey bilmiyor anlamına gelmez...*

Öğretmen adaylarına “Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve uygulama, Eğitimsel kararlar alırken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma, Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını paylaşabilme” ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Mülakatta öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar şu şekildedir:

FBÖA7: *Bence en iyisi sonuç değerlendirme çünkü 40 45 kişilik sınıflarda değerlendirme yapmak çok ama çok zor. Yani az mevcutlu sınıf olsa en azından süreç değerlendirmesi yapılır ama benim sınıflarım çok kalabalık olduğu için soru cevapla birkaç kişiye ancak söz hakkı düşüyor. Tüm sınıfı bir ders saatin de ölçmek gerçekten çok zor. Çoktan seçmeli test boşluk doldurma eş eşleştirme gibi türleri uyguluyorum. Puanlama kısmı bana ait benim belirlediğim puanla öğrenci değerlendirmeye oluyor.*

FBÖA13: *Öğrencinin değerlendirme sürecine katılımların mantıklı olabilir fakat öğrenciler çok şımarık yani öğrenciyi değerlendirmeye katarsak zaten 40 dakikalık ders biter her kafadan bir ses çıkıyor. Öğretmenlik dışardan görüldüğü gibi bir meslek değil. Şöyle olabilir yani dönemin en başında öğrencilerle birlikte bir karar alınıp sürekli o*

şablon uygulanırsa ona bir şey diyemem ama sürekli her değerlendirme aracı için farklı puanlamaya gidilirse çok fazla zaman kaybı olur.

4.4.1.2. FB Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlikleri

Öğretmen adaylarına “Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, Öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma” gibi başlıklar altında birçok soru yönetilmiştir. FB öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar şu şekildedir:

FBÖA2: *Staj yaptığım okulda daha çok geleneksel değerlendirme türleri yazılı sınavlar yapıldığı için bu sınavın geliştirme tasarlanma uygulama gibi işlevleri zaten öğretmen tarafından yapılır ve öğrenciye sunulur. Ve not ya da puanlama öğretmen tarafından verilir ve öğrenci bu puana razı gelmektedir. Elbette öğretmenin yanlı davranması olası bir davranıştır. Öğretmen bazen puan verirken sınıf içi gözlemleri de katarak verir ya da sevdiği öğrenciye duygusal yaklaşabilir. Ayrıca sınıfta ders esnasında soru cevap tarzında bir ders işleniyor fakat bunda puanlama yok bazen sözlü sınav yapıp artı eksi veriliyor. Burada öğretmen kendisi artı eksi 5 ya da 3 puan veriyorum.*

FBÖA7: *Üniversiteden mezun olduğumdan beri değerlendirme noktasında korkuyorum açıkçası öğretim süreci içerisinde yeni yöntem tekniklerle dersi işlerken değerlendirmede geleneksel değerlendirme türlerini kullanacağımı düşünüyorum.*

4.4.1.3. S Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlıkları

Bu araştırmada mülakata katılan S öğretmen adaylarına değerlendirme bilgisi başlığı altında, “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmedir? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adayları, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalı, dersin içeriğini kapsayacak şekilde olmalı, bireysel farklılıklara uygun bir değerlendirme aracı kullanılmalı gibi ifadelerde bulunmuşlardır. S öğretmen adaylarının mülakatlarda verdiği bazı cevaplar şu şekildedir:

SÖA1: *Bence değerlendirme yapılırken ders içeriğine paralel şekilde olmalıdır. Değerlendirme sadece sonuca yönelik değil süreç içerisinde de değerlendirme olmalıdır. Öğrenci süreçte değerlendirilirken öğrencinin gelişim ve performansı ele alınarak değerlendirme yapılmalıdır. Tarafsızlık ve objektiflik yanlı ya da duygusal*

davranarak puan verilmemelidir. Özellikle de her öğrencinin öğrenmesi farklı olduğu gibi değerlendirme türleri de farklı olmalıdır. Yani bazı öğrenciler sözel ifadesi iyiysen bazılarınınsa yazıya aktarımı iyidir bu yüzden öğrencileri çok yönlü yorumlayacak bir değerlendirme ölçme aracı geliştirilmelidir.

Araştırmacı: Öğrenciyi çok yönlü yorumlayacak nasıl değerlendirme ölçme araçları olabilir?

SÖA1: *Yani öğrencinin gelişimini, ne öğrendiği nasıl öğrendiğini gösterecek gelişimini basamaklara ayıracak öğrencinin nereden nereye geldiğini gösterecek bir ölçme aracı olabilir buda portfolyo, problem çözme ödevleri proje tarzı ölçme araçları olabilir...*

S öğretmen adaylarına, “Değerlendirme yaklaşımları nelerdir? Hangi değerlendirme yaklaşımını kullanırdınız? Sizce en etkili yaklaşım hangisidir?” gibi sorular sordüğümüzda verilen cevaplara göre geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını karışık kullanacaklarını belirterek, süreç içerisinde alternatif değerlendirme tekniklerini kullanacaklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar şu şekildedir:

SÖA5: *Geleneksel alternatif diye biliyorum. Ya değerlendirme hakkında doğru düzgün bir şey bilmiyorum öğretmen olursam bende klasik yöntemler kullanırım. Teorik ölçme değerlendirme aldık ama unuttum. Yazılı, sözlü, test yaparım bende öğretmen olursam...*

SÖA3: *Geleneksel ve alternatif değerlendirme türleri vardır diye biliyorum. Sistem neyi gerektiriyorsa onu uygulardım...*

“Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?” diye sordüğümüzda, öğretmen adaylarının verdikleri cevaba göre öğrencilerin aldıkları puanlar, onların ne öğrendiklerini yansıtmadığını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da, yapılan sınavlarda şans faktörünün fazla olması, öğretmenin verdiği puanın yanlış olması (öğretmenin duygusal davranıp sevdiği öğrenciye yüksek vermesi, sevmediği öğrenciye düşük notlar vermesi) vb. faktörlerin etkili olacağını ileri sürmüşlerdir.

SÖA8: *Bence ders sonunda ve ders sürecinde öğrencinin aldığı puan ne öğrendiğini yansıtmaz. Ben ders sürecinde öğrenciye bir kavramı soruyorum söylüyorken diğer kavram için yorum yapamıyorum. Yani bazen bildiği yerden çıkar bazen her şeyi bilirken bir kavramı bilmemesiyle hiçbir şey bilmiyor anlamına gelmez.*

SÖA4: Öğretmen bazen duygusal davranıp not kırabilip yükseltebiliyor. Ya da bazı sınavlarda şans faktörünün yüksek olması, öğretmenin sınav sitili öğrenen öğrencinin yüksek alması, kısa cevaplı sorularda kopya çekme oranının olması öğrencinin aldığı puan ne öğrendiğini ortaya çıkarmayacağını düşünüyorum.

4.4.1.4. S Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleri

Öğretmen adaylarına “Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, Öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma” gibi başlıklar altında birçok soru yönetilmiştir. S öğretmen adaylarının mülakatlarda verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir:

SÖA9: Üniversite son sınıfım ve değerlendirme noktasında korkuyorum... Açıkçası öğretim süreci içerisinde yeni yöntem tekniklerle dersi işlerken değerlendirmede geleneksel değerlendirme türlerini kullanacağımı düşünüyorum. Alternatif değerlendirme teknikleri geliştirme ya da tasarlama noktasında pek fazla bilgi sahibi değilim yani üniversite de teorik olarak aldığımız çoğu dersleri vize ve finale girip umutuyorduk hangi teknik ne için kullanılır bilmiyorum...

SÖA5: Alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri daha objektif bir değerlendirme yaklaşımıdır. Yeni programda proje, portfolyo çalışmaları vs. sürece dönük değerlendirme çalışmalarının öğrenci başarısını artırdığı ve ölçmenin daha objektif yapıldığı düşüncesindeyim. Bunlar teoride bildiklerim fakat uygulamada okul deneyimi dersinde dersin yetişememesi ya da sınıfa hakim olamadığımdan dolayı uygulayamıyorum...

SÖA2: Gelişim dosyasına yönelik uygun dereceli puanlama anahtarı hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyuyorum.

SÖA5: Öğrencilere, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici performans görevleri verebiliyorum...

4.4.1.5. OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı

Mülakata katılan OÖ öğretmen adaylarına değerlendirme okuryazarlığına yönelik değerlendirme bilgisi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının çoğu değerlendirme ve ölçme kavramlarının tanımını yapmış ve farklılıklarını belirtmişlerdir.

Adayların, ölçme değerlendirme kavramları üzerine yapılan mülakatlarından bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

OÖÖA4: *Ders sonunda konu ile ilgili öğrencilere sorular yönelmek ölçme; sorulara karşı verilen cevapların yorumlanıp bir yargıya bağlanması değerlendirmedir...*

OÖÖA3: *Örneğin bir çocuğun boyunu metre ile belirlenmesi yani boyunun 1.10 olması ölçme; boyunun uzun ya da kısa olarak tabir edilmesi değerlendirmedir.*

OÖÖA6: *Herhangi bir davranışın ya da öğrenilmesi gereken konun sayı ve sembollerle ifade edilmesi ölçme; bu sayı ve sembollerin yorumlayıp herhangi bir yargıya varılması değerlendirmedir.*

Öğretmen adaylarına değerlendirme bilgisi başlığı altında “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmedir? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltilmiştir. Birçok OÖ öğretmen adayı, değerlendirme kriterlerini kendilerinin belirlediklerini ve değerlendirme sürecinin öğretmen tarafından ayarlandığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

OÖÖA4: *Sürekli, bir amaç doğrultusunda ve planlı olmalıdır, Öğrenme ve gelişim amaçlarına yönelik gelişimi yansıtmalıdır, Kullanılan yöntemler çocukların yaşlarına ve deneyimlerine uygun olmalıdır, Belirli amaçlara göre oluşturulmalı ve sadece o amaçlar için kullanılmalıdır. Çocuklar arasındaki farklılıkları göz önünde bulundurmalı ve farklı öğrenme yöntemlerine cevap verebilecek nitelikte olmalıdır.*

OÖÖA6: *Değerlendirme kriterleri olarak MEB tarafından belirlenen şablonlar kullanılıyor. Özellikle okul öncesinde değerlendirme diğer branşlar da olduğu gibi derinlemesine bir değerlendirme yoktur öğrencinin tuvalet alışkanlığı dış fırçalama alışkanlığı gibi günlük hayatta kendi ihtiyaçlarını yerine getirebilecek şekilde eğitimler verdiğimiz için diğer branşlardaki gibi bir değerlendirme söz konusu değildir daha asgari düzeyde bir değerlendirme söz konusudur.*

OÖ öğretmen adaylarına “Değerlendirme yaklaşımları nelerdir? Hangi değerlendirme yaklaşımını kullanırdınız? Sizce en etkili yaklaşım hangisidir?” diye sordüğümüzda, verilen cevaplar doğrultusunda alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullanacakları yönünde olmuştur.

OÖÖA2: *Okul öncesinde ölçme ve değerlendirme genel olarak öğrencilerle bire bir, küçük grup veya büyük grup içinde çalışma ve onların düşünme, problem çözme, tasarlama, planlama ve uygulama süreçlerinin gözlemlerine dayanır. Okul öncesi öğretmenliğinde daha çok portfolyo ve gözlem formu kullanılır bende bu teknikleri kullanırım.*

OÖÖA4: *Ölçme değerlendirme aracının kendi içinde artıları ve eksileri olabileceğini umutmamalıyız. Ölçme değerlendirmenin çocuğa fayda sağlamasını ve onun daha iyi öğrenebilmesine gelişimine katkıda bulunmasını sağlamalıdır. Çocukların hangi konulara desteğe ihtiyaçları olduğunu saptayabilirsek bu ihtiyaçları yapacağımız planlamalarla karşılamasını sağlayabiliriz.*

“Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?” sorusunu yönelttiğimizde, OÖ öğretmen adayları, öğrencinin gelişim ve davranışlarının daha çok gözlenip takip edildiği için aldığı puanın ne öğrendiğini yansıttığını düşünmektedirler.

OÖÖA7: *Bizim alanda öğrenciyi gözlem yaptığımız için az çok aldığı puan azda olsa yansıtır. Çocuğun güçlü ve güçsüz yanlarını önceden belirlemek ve Çocuğun genellikle ne yaptığı ile ne yapabildiğini ayırabilme Gelecekteki gelişmeyi önceden tahmin edebilme gibi davranışları daha çok gözlediğimiz için aldığı puan bence davranışı öğrenip öğrenmediğini gösterir. Okul öncesinde özellikle davranışın tekrarlanmasıyla öğrenildiği anlaşılır.*

OÖÖA4: *Bence ders sonunda ve ders sürecinde öğrencinin aldığı puan ne öğrendiğini yansıtmaz. Ben ders sürecinde öğrenciye bir kavramı soruyorum söylüyorken diğer kavram için yorum yapamıyor. Yani bazen bildiği yerden çıkar bazen her şeyi bilirken bir kavramını bilmemesiyle hiçbir şey bilmiyor anlamına gelmez...*

4.4.1.6. OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleri

OÖ öğretmen adaylarına “Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, Öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma” gibi başlıklar altında birçok soru yönetilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar şu şekildedir:

OÖÖA8: *Kendimi yeterli hissetmiyorum. Genellikle MEB'in ön gördüğü gözlem ölçeklerini kullanıyoruz. Davranışları ölçecek bazı ölçekler hazırlıyoruz ama bu rastgele bir ölçek oluyor yani bir uzman görüşü ya da geçerlik ve güvenirlik kısmına bakmadan hazırlıyoruz...*

4.4.2. FB, SÖ, OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterliklerine Ait Mülakat Analizleri

4.4.2.1. Hizmet Yılı 0-5 Olan FB Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı

Mülakata katılan hizmet yılı 0-5 olan FB öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığıyla ilgili ilk olarak değerlendirme bilgisi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin çoğu değerlendirme ve ölçme kavramlarının tanımını yapmış ve farklılıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme kavramları hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

FBÖ10: *Ölçme herhangi bir araçla (metre, litre, alan) hesaplama işidir. Değerlendirme ise hesaplanan kısmın yorumlanması ve yargıya varma işlemidir.*

FB Öğretmenlerine, değerlendirme bilgisi başlığı altında “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmez? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltilmiştir. Birçok öğretmen değerlendirme kriterlerini kendilerinin belirlediklerini ve değerlendirme sürecini de yine kendilerinin ayarlandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mülakat sürecinde verdikleri cevaplar şu şekildedir:

FBÖ3: *Değerlendirme yapılırken ilk önce amacımız belli olacak. Değerlendirme kriterlerini bilmiyorum ama süreç daha çok ünite sonunda olduğunu söyleyebilirim...*

FBÖ7: *Değerlendirmeyi daha çok yazılı ve test olarak yaparım. Kriterleri ve puanlamayı yazılı kâğıdına ya da testin en sonuna belirlerim her sorunun kaç puan olduğunu yazarım ve bu şekilde ölçme yapar çıkan sonucu kendime göre belirlemiş olduğum aralığa göre yorumlarım.*

FBÖ2: *Ders sonunda konu ile ilgili değildir. Ünitenin tüm konularını kapsayacak şekilde değildir. Değerlendirme bu zamana kadar almış olduğum eğitimde hep ünite*

somunda yazılı sınavlar ve ya test olduk değerlendirme yapılırken soruların zorluk ve kolaylık derecelerine göre hazırlanmalıdır.

FB öğretmenlerine, “Değerlendirme yaklaşımları nelerdir? Hangi değerlendirme yaklaşımını kullanıyorsunuz? Sizce en etkili yaklaşım hangisidir?” gibi sorular yöneltildiğinde, çoğunun geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarını karışık kullandıkları ve süreç içerisinde alternatif değerlendirme tekniklerini kullandıkları görülmüştür. Sonuç değerlendirmesi olarak da, geleneksel değerlendirme tekniklerinden çoktan seçmeli ya da açık uçlu soruları kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri bazı cevaplar aşağıda verilmiştir:

FBÖ8: *Geleneksel otantik ve alternatif değerlendirme yaklaşımları vardır. Bazı kaynaklar sadece geleneksel ve alternatif olarak belirtilmiş olsa da otantikte üniversitede öğrenmiştim diğer bir yaklaşım türü de otantiktir. Ben yeni atanmış bir öğretmen olarak özellikle fen bilimleri dersi daha çok soyut kavramların olduğu bir ders olduğu için alternatif değerlendirme ya da otantik değerlendirmeyi uyguluyorum. Fakat MEB müfettişleri bizden yazılı sonuçları istediği için geleneksel değerlendirmeden yazılı sınavları uyguluyorum. Ben daha çok öğrencilerin her hangi bir konuda ön bilgilerini ortaya çıkarmak için TAGA yöntemini uygulayıp neden niçin düşündüklerini ortaya çıkarmak istiyorum. Bazen kavram karikatürlerini sınıfa getiriyorum. proje yapıyoruz. Hatta bir defasında poster yaptık öğrencilerimle değerlendirmeyi sürekli dönüt vererek yapıyorum. En etkili yöntem bence otantik ve alternatif. Müfettişler bizden yazılı sınav sonuçlarının belgelerini istemese belki yazılı sınav yapmam.....*

FBÖ7: *Değerlendirme yaklaşımı olarak geleneksel ve alternatif değerlendirme olduğunu biliyorum. Fakat bazı TEOG gibi sınavlardan dolayı ben alternatif değerlendirme araçlarını kullanamıyorum ben derslerimde test yaptırıyorum ünite sonu bazı kavramlar tam yerleşsin diye bazen kavram haritalarıyla değerlendirmeyi yapıyorum.*

Araştırmacı: Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?

FBÖ3: *Bana göre öğrencinin ne öğrendiğini aldığı puan; değerlendirme türüne göre yansıtır. Eğer geleneksel değerlendirme yöntemini kullanırsak...*

Araştırmacı: Geleneksel değerlendirme yöntemi dediniz.. Yöntem midir?

FBÖ3: *Pardon yöntem değil yaklaşımının türlerinden doğru yanlış, test ve bunun gibi şans faktörüne dayalı sınav türlerini seçersek elbette öğrencinin aldığı puan ne öğrendiğini yansıtmaz. Yani testte öğrenci atabilir şıkları, kopya çekebilir yani gelenekselin hiçbir değerlendirmesi bence öğrencinin ne öğrendiğini göstermez. Fakat alternatif ya da otantik değerlendirme gibi öğrenciyi süreçte ve sonuçta değerlendirmenin olduğu özellikle sadece bilgiyi değil aynı zamanda performansı da ölçtüğü için bence öğrencinin aldığı puan ne öğrendiğini yansıtır...*

FBÖ5: *Bence öğrencinin aldığı puan onun ne kadar öğrendiğini ne öğrendiğini yadsımaz. Koskoca üniteyi kapsayacak şekilde soru soramıyoruz. Öğrenci bazen öğretmenin soru sorma stiline hâkimdir ona göre çalışır ve ona göre puan alır. Geleneksel değerlendirme araçları öğrencinin ne öğrendiğinden çok esas olan testlerde hedeflenen belirli alanda gösterdikleri performanstır. O yüzden öğrencinin ne öğrendiğini pek göstermez...*

Öğretmenlere, “ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve uygulama, eğitimsel kararlar alırken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını paylaşabilme” gibi sorular yöneltilmiştir. Mülakatın bu kısmında bir öğretmenin verdiği bazı cevaplar aşağıda verilmiştir.

FBÖ3: *Herhangi bir değerlendirme ölçme araçlarını tasarlamadım ama var olan bir değerlendirme aracını geliştirdim. Kavram haritası ya da yapılandırmış grid gibi tekniklerden konuya göre değişik şekillerde geliştirebilirim yeniden yeni bir değerlendirme ölçeği geliştirmek biraz zor ama bazen yarı geleneksel yarı alternatif karıştırıp ortaya değişik bir değerlendirme türü ortaya çıkarıyorum.... Şimdi aklıma gelmiyor. Ben daha çok proje ve performans değerlendirmesi yaptığım için başta ona göre puanlama yapıp ondan sonra sınıfa sunuyorum hangi aşamasından kaç puan aldığını...*

4.4.2.2. Hizmet Yılı 0-5 Olan FB Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleri

FB öğretmenlerine “Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, Öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma” gibi başlıklar altında birçok soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri bazı cevaplar şu şekildedir:

FBÖ6: *Öğretmenliğe yeni atandığım zamanlarda özellikler yeni yöntem ve stratejiler ile ders işledim ve değerlendirme tekniklerini araştırdım özellikle alternatif değerlendirme araçlarını, fakat sınıflar çok kalabalık olduğu için sağlıklı sonuç alınamadı bence alternatif değerlendirme yöntemleri, mevcudun daha az olduğu sınıflarda yürütülür. 43 kişilik bir sınıfta sınıfa hakim olmayı zor başarıyorum. Yani hiçbir şey üniversitelerde öğretilen teorik konuları uygulama fırsatı vermiyor...*

FBÖ5: *Fen bilgisi değişik çok farklı bir branş olduğu için yani soyut kavramları içinde barındırdığı için değişik değerlendirme teknikleri uygulamak gerekir. Öğrencilerimle proje ödevleri ve performans ödevleri veriyoruz. Fakat buda yeterli mi bilmiyorum çünkü öğrenci burada da ezbere yapıyor internetten yalan yanlış bilgilerle ya da aileden yardım alarak yapıyor. Aslında buradaki yardım değil tamamen anne ve babaların yapmış olduğu ödevler yarışıyor. Zaman kısıtlı olduğu için müfredatı yetiştirmek zorundayız bu yüzden sınıf içi değerlendirmesi oldukça zor oluyor. Sınıfta grup yapıp öğrencilere sorumluluk yüklemeye çalışsam da ailelere de işin içine giriyor. Hatta birkaç aileden şikâyet almıştım çok fazla proje ödevi verdiğime dair. Yani sistem çok kötü sistemi baştan sona iyileştirmeye gitmek lazım bazen veliler çocuğumuz teog sınavına hazırlanmalı boş işlerle çocukları yormayın gibi tepkilerle karşılaşıyoruz. Puanlamayı kendim belirlediğim kriterlere göre yapıyorum. Performans değerlendirme olsun proje olsun baştan belirliyorum puanları ve sınıfta paylaşıyorum.*

4.4.2.3. Hizmet Yılı 5-10 Olan FB Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı

Öğretmenlere değerlendirme bilgisi başlığı altında “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmez? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltilmiştir. Hizmet yılı 5-10 arası olan FB öğretmenlerinin çoğu değerlendirme kriterleri kendilerinin belirlediklerini ve sınıfların kalabalık oluşu ve velilerin TEOG sınavına uygun testler çözdürmeleri yönünde baskısı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

FBÖ8: *Görev yaptığım okul her ne kadar merkezde olsa bile okulun bir çok eksikleri var sınıflarda projeksiyon aletleri yok alternatif bir yöntemle bile ders anlatamıyorken alternatif değerlendirme yaklaşımlarını pek kullanamıyoruz. Ve veliler özellikle çok tepkili öğrenciye ekstra başka bir etkinlik yaptırdığımızda tepki görüyoruz. Test çözdürün gibi sözler duyuyoruz. Değerlendirme yapılırken bireysel farklılıklar göz önüne alınarak yapılması gerekir her öğrencinin öğrenme şekli farklı olduğu gibi ölçme ve değerlendirme kısmı da farklı olabilir. Fakat kalabalık sınıflarda daha orijinal değerlendirme yaklaşımları yapamıyoruz.*

FBÖ10: *Değerlendirme kriterlerini kendim belirlerim öğrencinin sınıf içindeki davranışlarında etkiler. Değerlendirmeyi daha çok yazılı ve test olarak yaparım kriterleri ve puanlamayı yazılı kâğıdına ya da testin en sonuna belirlerim her sorunun kaç puan olduğunu. Öğrenci hangi soruya ne kadar cevap verecek ve kaç puan alacak puanlamasını görerek cevaplandırıyor bu şekilde....*

Hizmet yılı 5-10 olan FB öğretmenlerine *Değerlendirme yaklaşımları nelerdir? Hangi değerlendirme yaklaşımını kullanıyorsunuz. Sizce en etkili yaklaşım hangisidir?*

diye sorduğumuzda bu grubun öğretmenlerinin %80'i geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını, süreç içerisinde soru cevap tekniğini ve sözlü yaparak değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Geriye kalan öğretmenler ise süreç içerisinde alternatif değerlendirme tekniklerinden performans değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarı kullandıklarını belirtmişlerdir. Performans görevi vermenin zorunlu olması, not sisteminde bir karşılığının olması bu tekniği kullanmada etkili olmuştur. Diğer alternatif değerlendirme ölçme araçları, zorunlu olmadığı için kullanımı pek söz konusu olmamaktadır. Ders süresinin yeterli olmaması, bu ölçme araçlarının uygulamasının çok zaman alması ve sınıf mevcutlarının fazla olması diğer nedenler arasında sayılabilir. Velilerin ölçme-değerlendirme, performans ödevleri gibi çalışmaları gereksiz gördüklerini ve bunun sebebi olarak TEOG'u gösterdiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak; TEOG'un öğrenci ve velilerin yaşamında çok önemli bir yer tuttuğunu ve bu sebeple değerlendirme çalışmalarına ayrılan zamanı gereksiz olarak nitelendirdiğini ifade ettiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

FBÖ8: *Değerlendirme yaklaşımları geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarıdır. Derslerimde daha çok geleneksel değerlendirme türlerini kullanıyorum. Alternatif değerlendirmeyi çok nadir kullanıyorum. Bence yazılı sınavlar öğrencilerin bilgilerini daha iyi ortaya çıkarıyor.. Evet, bilgi çıkarıyor dediğiniz gibi öğrenci becerilerini ölçemiyoruz. Ama bazen ev ödevi veriyorum bazen deney yaptırıyorum hayat bilgisi dersinde o zaman hangi öğrencimim becerikli olduğunu görmeye çalışıyorum. En etkili yöntem yeri geldiğinde geleneksel yeri geldiğinde alternatifin kullanılmasıdır.*

FBÖ5: *Benim derslerimde daha çok oyun olarak geçmekte drama köşeleme kartopu çember gibi teknikleri kullanıyorum. Değerlendirme de anlık verilen cevaba göre süreç içerisinde oluyor. Bence en etkili yöntem alternatif değerlendirme sınıfların kalabalık oluşu biraz zorlaştırıyor.*

FBÖ8: *MEB tarafından performans ödevleri verilmesi zorunlu tutulduğundan performans ödevi yıllık ödevler veriyorum fakat getirilen ödevler aileler tarafından yapıldığı için öğrenci gelişimini ölçtüğünü düşünmüyorum...*

FBÖ10: *Geleneksel ve alternatif olduğunu biliyorum. Yeni güncellenmiş programda dikkat edersek ölçme-değerlendirmede davranışların gözlemlenmesi, işte, performans çalışmaları yapılan çalışmalar göz önünde olması lazımken buna az zaman kalıyor, bunun da sebebi 6'dan itibaren TEOG imtihanlarının konması, çocukların da bu performans proje çalışmalarını, şey olarak görüyorlar, ailelerde öyle, boşunaymış boşuna zaman geçiriyormuş diye değerlendiriliyor.*

Öğretmenlere “Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?” diye sordüğümüz da öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencinin aldığı puan öğrencinin ne öğrendiğini yansıtmaz. Özellikle geleneksel değerlendirme ölçme araçları ile yapıyorsa aldığı puan öğrencinin ne öğrendiğini, ne kadar öğrendiğini göstermediğini vurgulamışlardır. Geleneksel ölçme araçları ile elde edilen sayısal verilerin tek başına anlam ifade etmediğinden yola çıkılarak, tamamlayıcı ölçme araç ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

FBÖ6: *Ben ders sürecinde öğrenciye bir kavramı soruyorum söylüyorken diğer kavram için yorum yapamıyorum. Yani bazen bildiği yerden çıkar bazen her şeyi bilirken bir kavramımı bilmemesiyle hiçbir şey bilmiyor anlamına gelmez. Bazen de hiçbir şeyi bilmezken bir konu hakkında yorum yapması o öğrencinin her şeye hâkim ya da konuyu öğrenmiş diyemeyiz. Mesela A öğrencisi çok çalışıp yazılıda düşük alırken B öğrencisi az çalışıp yüksek alabilir. Şans faktörü öğrencinin çalıştığı yerden gelebilir. A öğrencisi de çok çalışmıştır fakat sorduğum yerler aman çıkmaz buna bakmayayım dediği yerden gelebilir. O yüzden öğrencilerin aldıkları puanlar öğrencilerin ne öğrendiğini göstermez.*

FBÖ9: *Alternatif değerlendirme yaklaşımlar gelişimi ölçtüğünden alınan puan öğrencinin ne öğrendiğini ölçer.*

“Ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve uygulama, eğitimsel kararlar alırken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını paylaşabilme noktasında kendilerini yeterli hissediyor musunuz?” gibi soru sordüğümüzda öğretmenlerin herhangi bir sorun yaşamadığını, test tekniği ve yazılı sınav yaptıklarını objektif puanlamanın olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu alternatif ve otantik değerlendirme noktasında kompleks yapıları davranış ve gelişimleri ölçtüğü için puanlama ve yapılan puanlamayı neye göre yorumlayacaklarını bilemediklerini ve hizmet içi eğitimlerinde değerlendirme ile ilgili bir şey öğrenmediklerini vurgulamışlardır.

FBÖ8: *Yazılı sınavları kullandığım için puan şablonunu sınav sorularının kenarlarına yazıyorum her sorunun kaç puan olduğu test yapıyorsam testin en sonunda her sorunun*

kaç puan olduğunu yazıyorum. Herhangi bir sıkıntı yaşamadım kendimi yeterli hissediyorum.

FBÖ4: *Puan aralıklarının karşısında zaten iyi pekiyi diye yorumların olduğu kaç puan almışsa o aralığa denk geldiğini gösterdiği için yorumlama işi kendiliğinden çıkıyor. Alınan puanları sınıf ortasında öğrencilere kaç bekliyordun diye sorup onlarla paylaşıyorum.*

FBÖ3: *Alternatif değerlendirme yaklaşımlarında puanlama kısmında biraz zorlanıyorum mesela proje ödevi veriyorum ödevi verirken nereye kaç puan alacaklarını belirleyemiyorum. Ya da bir öğrenci kısa ve öz yazmış amacını anlatmış diğer öğrenci ayrıntı ve sunumunu güzel yapmış ya alternatif değerlendirme de puan ve puan yorumlamasında zorlanıyorum.*

FBÖ10: *Ben puanlama noktasında çok zorlanıyorum yazılı sınavlarda bazen öğrenciye olan duygu ve düşüncelerimde işin içine giriyor engel olamıyorum sevmediğim ahlaksız olan öğrenciye tam istediğimi yazmadığı için düşük verebiliyorum. Puan paylaşma noktasında bir sıkıntı yaşamadım.*

4.4.2.4. Hizmet Yılı 5-10 Olan Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlileri

Hizmet yılı 5-10 olan öğretmenlere, “Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, Öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma” gibi bu başlık altında birçok soru yönetilmiştir. Öğretmenlerin çoğu kullanılacak değerlendirme sistemini seçmede kendini yeterli hissetmemektedir. Geleneksel değerlendirme ölçme araçlarından yazılı sözlü kısa cevaplı testlerden birçoğunu kendilerinin oluşturup geliştirdiklerinden bahsetmiş olsalar da alternatif ve otantik değerlendirme ölçme araçlarından herhangi birini tasarlama ve geliştirmede kendilerinin yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar şu şekildedir:

FBÖ8: *Yeni müfredata uyum sağlamak için sınav tekniklerimi değiştirdim önceden yazılı sınav yaparken şimdi boşluk doldurma kelime ilişkilendirme gibi teknikleri kullanıyorum hatta internette hazırlanmış yapılandırılmış grid bir iki kullandım. Kendim bir değerlendirme ölçeği hazırlamadım var olan ölçekleri ya da milli eğitimin hazır vermiş olduğu ölçekleri geliştirdim puanlamayı kendim yapıyorum.*

FBÖ3: *Yazılı soruları test sorularını kendim hazırlar düzenlerim. Fakat alternatif değerlendirme araçlarını hiç tasarlamadım. Çünkü alternatif değerlendirme ölçme araçları daha karışıkmiş gibi geliyor. Örneğin bir kavram haritası ile değerlendirme yapmak ya da bir yapılandırmış gridle ölçmek puanlama tarzı biraz değişik olduğu için hata yapacağımı düşünüyorum.*

4.4.2.5. Hizmet Yılı 0-5 Olan S Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıkları

Hizmet yılı 0-5 olan sınıf öğretmenlerine değerlendirme okuryazarlığı basamaklarından ilki olan değerlendirme bilgisi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaba göre çoğu değerlendirme ve ölçme kavramlarının tanımını yapmış ve ayrımını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme kavramları üzerine görüşleri şu şekildedir:

SÖ10: *Değerlendirme kişiden kişiye göre değişebilir, ölçme standart olmalı, veriler ortak olmalı sonuçları değerlendiren kişi bana göre ve sana göre diye bir sonuç çıkarabilir, değerlendirme kişisel ama ölçme objektif olmalı.*

SÖ8: *Bir şeye ait özelliğin sayı ve semboller ile ifade edilmesi, değerlendirme ise daha çok yoruma dayalı, karar verme yoruma dayalı...*

Öğretmenlere değerlendirme bilgisi başlığı altında “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmedir? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltilmiştir. Birçok S öğretmeni değerlendirme kriterleri kendilerinin belirlediklerini, süreç öğretmen tarafından ayarlandığını belirtmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

SÖ10: *Değerlendirme kriterlerini kendim belirlerim öğrencinin sınıf içindeki davranışlarında etkiler. Değerlendirmeyi daha çok yazılı ve test olarak yaparım kriterleri ve puanlamayı yazılı kâğıdına ya da testin en sonuna belirlerim her sorunun kaç puan olduğunu. Öğrenci hangi soruya ne kadar cevap verecek ve kaç puan alacak puanlamasını görerek cevaplandırıyor. Bu şekilde...*

SÖ7: *Şimdi benim gözlemlediğim herkes bu konuda bir çaba içinde ama kalabalık sınıflarda bu öğretmenin boyutlarını aşar pozisyona geliyor dolayısı ile öğretmen bunu daha basitleştirerek, formları birleştirerek veyahut kendi uygun gördüğü zamanda bunları yaparak programdan da hem sapmadan hem de kendi çapında daha basite indirgeyerek belli bir süreçte yapmak için gayret gösteriyor.*

Öğretmenlere “Değerlendirme yaklaşımları nelerdir? Hangi değerlendirme yaklaşımını kullanıyorsunuz. Sizce en etkili yaklaşım hangisi?” diye sordüğümüzda verilen cevapların çoğunda geleneksel değerlendirme yaklaşımını kullandıklarını alternatif değerlendirmenin daha kompleks bir yapıda olduğunu ve çok zaman aldığından bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ürün dosyası kullandıklarını belirtmiştir. Ancak mülakat verilerinden anlaşıldığı kadarıyla ürün dosyası kullanan öğretmenlerin de uygulama sırasında ciddi sorunlarla karşılaştıkları mülakatta verdikleri cevaplardan anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden performans değerlendirme, ürün dosyasını fazla kullanmaları nedeni e-okul sisteminde yer alması olabilir.

SÖ5: *Geleneksel ve alternatif olduğunu biliyorum. Yeni güncellenmiş programda dikkat edersek ölçme-değerlendirmede davranışların gözlemlenmesi, işte, performans çalışmaları yapılan çalışmalar göz önünde olması lazımken buna az zaman kalıyor, Sınıf öğretmenliğinde daha çok okuma yazma işlem yapabilme becerileri değerlendiriliyor. Ve portfolyo ürün dosyası kullanıyorum. Fakat değerlendirme kısmı biraz objektif olmuyor.*

SÖ10: *Elbette ki alternatif değerlendirme araçları bence en etkili bir yaklaşımdır. Fakat proje ve performans gibi alternatif yöntemlerle dersi ele aldığımızda değerlendirme kısmı yine geleneksel puanlama olarak yapılıyor. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, algılama yeterlilikleri, velilerin genelinin ekonomik sıkıntı yaşıyor olmaları ve okulun imkân yetersizliği alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini hazırlarken sorunlar yaratabiliyor.*

Hizmet yılı 0-5 olan sınıf öğretmenlerine, “Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?” soru yönelttiğinde öğretmenler hem geleneksel hem de alternatif değerlendirme sonucunda almış oldukları puanların öğrencinin ne öğrendiklerini yansıtmadığını vurgulamışlardır. Buna sebep olarak geleneksel değerlendirmede öğrencinin bilgi ve özüksediklerinin önemi olmadığına veya geleneksel değerlendirme, öğrencide bilginin yapılandırmasına olanak sağlamadığını, alternatif değerlendirme de ise öğrencilerin performans ve proje ödevlerini ailelerine yaptırıp, puanlamanın objektif olmadığını söylemişlerdir.

SÖ8: *Öncelikle birinci kademedeki değerlendirmede genellikle davranışları ölçme yapıp değerlendirmeyi ona göre yapıyoruz, Yeni ilköğretim programındaki o performans*

çalışmaları proje çalışmaları fazla öncelikli veya kullandığımız olmuyor. çünkü burada sebebi zaman olarak okulda uygulama şansı yok evlerde ise kesinlikle ailenin %80'i üzerindeki katkısıyla yapılan bir çalışma oluyor, Bizim en çok gözlemlediğimiz davranışlarını gözlemleme yapıp ona göre değerlendirme yapıp ölçüyoruz ve verdiğimiz puan da öğrencinin ne öğrendiğini yansıtmıyor.

SÖ10: *Geleneksel değerlendirmenin öğrencinin ne öğrendiğini ortaya çıkaran bir yaklaşım olduğunu düşünmüyorum. Çünkü geleneksel değerlendirme öğrenciyi ezberle yönlendiren ve genellikle sınav akşamları çalışılıp daha sonra unutulmuş bir sistemi ön gördüğü için pek fazla düşünmüyorum...*

4.4.2.6. Hizmet Yılı 0-5 Olan Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlikleri

S Öğretmenlerine “Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma” gibi bu başlık altında birçok soru yönetilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

SÖ4: *Değerlendirme araçları hiç geliştirmedim yazılı soruları hazırladım ama orijinal bir ölçme aracı tasarlayıp geliştirmedim. Fakat eskiden sadece değerlendirme sınavları yapıyorduk buna projeler performanslar katıldı ve çocukları tek tek değerlendirmemizi sağlıyor tek tek kıyaslamamız isteniyor, bunun için bir sürü form var bize biraz yük getirse de büyük yenilikler var.*

SÖ3: *Öğretmenliğe yeni atandığım zamanlarda özellikler yeni yöntem ve stratejiler ile ders işledim ve değerlendirme tekniklerini araştırdım özellikle alternatif değerlendirme araçlarını fakat sınıflar çok kalabalık olduğu için sağlıklı sonuç alamadım bence alternatif değerlendirme yöntemleri, mevcudun daha az olduğu sınıflarda yürütülür. 43 kişilik bir sınıfta sınıfa hakim olmayı zor başarıyorum. Yani hiçbir şey üniversitelerde öğretilen teorik konuları uygulama fırsatı vermiyor.*

SÖ8: *Yeni müfredata uyum sağlamak için sınav tekniklerimi değiştirdim önceden yazılı sınav yaparken şimdi boşluk doldurma kelime ilişkilendirme gibi teknikleri kullanıyorum hatta internette hazırlanmış yapılandırılmış grid bir iki kullandım. Kendim bir değerlendirme ölçeği hazırlamadım var olan ölçekleri ya da milli eğitimin hazır vermiş olduğu ölçekleri geliştirdim puanlamayı kendim yapıyorum.*

4.4.2.7. Hizmet Yılı 5-10 Olan S Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıkları

Mülakata katılan hizmet yılı 5-10 olan S öğretmenlerine değerlendirme okuryazarlığı basamaklarından ilki olan değerlendirme bilgisi ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları cevaba göre çoğu değerlendirme ve ölçme kavramlarının tanımını yapmış ve ayrımını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme kavramları üzerine görüşleri şu şekildedir:

SÖ5: *Ölçme ve değerlendirmeyi birbirine karıştırmışım, değerlendirme verilen konu hakkında, işlenen konular hakkında öğrencinin başarısını ölçme gibi, ölçme de tek başına anlam olarak ulaşabildiğim hedef olarak düşünüyorum.*

SÖ7: *Bir şeye ait özelliğin sayı ve semboller ile ifade edilmesi, değerlendirme ise daha çok yoruma dayalı, karar verme yoruma dayalı.*

Öğretmenlere değerlendirme bilgisi başlığı altında “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmedir? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltilmiştir. Hizmet yılı 5-10 aralığında olan S öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

SÖ1: *Aynı yaşta olsalar da birbirleri arasında farklılıklar olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle çocuk merkezli çoklu değerlendirme, yöntem ve araçlarının kullanılması gerekmektedir.*

SÖ8: *Değerlendirme yapılırken bireysel farklılıklar göz önüne alınarak yapılır özellikle sınıf öğretmenliğinde 1-3. Sınıflarda öğrencini okuma ve yazma becerisi değerlendirilirken akranlarıyla kıyaslanmadan kendi içerisinde öğrencinin kendini kendine rakip göstererek değerlendirme yapıyorum. Bireysel farklılıklar ve gelişmelerinin farklı olması değerlendirme süreçlerini farklılaştırıyor.*

SÖ9: *Bunu yeni yaklaşımlarla ilgili gerekli dolu dolu bir hizmet içi eğitim almadım. Yani yeni sınıf öğretmenliği programında da yeni yaklaşımlarla ilgili bir çok değerlendirme aracı var fakat öğrenciye ilk 3 sınıfta değerlendirme sınavı bu yapmıyoruz biraz. Okuduğunu anlama yazı yazma okumayı sökme basit matematiksel işlemler üzerinden gözlem yapıyoruz. Ve ona göre not veriyoruz.*

S öğretmenlerinin, “Değerlendirme yaklaşımları nelerdir? Hangi değerlendirme yaklaşımını kullanıyorsunuz. Sizce en etkili yaklaşım hangisidir?” gibi soru

sorduğumuzda verilen cevapların çoğunda geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullandıklarını ve öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirmelerini daha çok gözlem yoluyla yaptıklarını belirtmişlerdir. Özellikle hizmet yılı yüksek olan öğretmenler daha çok merkezde görev aldıkları için kalabalık sınıflarda farklı değerlendirme tekniklerini kullanmanın zor olduğunu vurgulamışlardır.

SÖ4: *Değerlendirme yaklaşımları geleneksel ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarıdır. Derslerimde daha çok geleneksel değerlendirme türlerini kullanıyorum. Alternatif değerlendirmeyi çok nadir kullanıyorum.*

SÖ3: *Geleneksel değerlendirmeyi kullanıyorum. Bence en iyi yaklaşım geleneksel ve alternatifin karışımıdır. Yani sınıf öğretmenleri olarak bizler öğrencinin verilen ödevleri yapması aile ve öğrencinin birlikte çalışması özellikle evde verilerin ödevlerin ailelerle birlikte geliştirilmesi üzerinden gözlem yapıyoruz. Yani diğer branşlardaki gibi derinlemesine bir değerlendirme yok. Portfolyo gibi gelişim dosyalarımız var ama burada ki etkinlikler el işleri gibi dosyaları saklıyoruz.*

SÖ10: *Birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar pek fazla derinlemesine değerlendirme yapmıyorum. Öğrencilere harflerin okunuşunu yazılışını harflerin okurken nasıl ses çıkarılmasını gerektiğini söyleyip gözleyerek ölçmeye çalışıyoruz. Elbette her öğrencinin bireysel farklılıkları vardır bazı öğrenciler geç öğrenir bazıları daha erken öğrenir. Gözlem yapıyoruz ya da mesela b harfi yazılacak ailelerin yardımıyla bizim için çok önemli. Ev ödevi olarak veriyoruz kimileri bir sayfa yazarak b harfini öğrenirken diğerleri 3 sayfa yazarak ancak öğreniyor. Sınıf öğretmenliğinde daha çok eğitici oyun çerçevesinde geçtiği için değerlendirme gözlemlerle sübjektif bir şekilde veriyorum.*

Araştırmacı: Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?

SÖ8: *Bence aldıkları puanlar ne öğrendiklerini yansıtmaz. Sınıf öğretmenliği olarak düşünürsek öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve özellikle piskomotor davranışlarıyla daha çok ilgilendiğimiz için öğrencinin aldığı puan değişiyor o yüzden yansıtmaz...*

SÖ5: *Öğrencinin aldığı puan hiçbir zaman ne öğrendiğini göstermez yaptığımız sınavlar öğrencinin bildiği yerden gelebilir. Öğrenciyi gözleyerek verdiğimiz gelişimine verdiğimiz puanlar belki ne öğrendiğini gösterir. Yaptığımız sınavlar biraz şans faktörünü de içinde barındırır.*

4.4.2.8. Hizmet Yılı 5-10 Olan S Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri

S öğretmenlerine uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, öğrencileri değerlendirirken

kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma gibi sorular yönelttiğimiz de, MEB'in vermiş olduğu puanlama ölçeği ya da şablonlar ve formlar gözlem ölçekleri gibi hazır olan ölçme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

SÖ5: *Yeni müfredata uyum sağlamak için sınav tekniklerimi değiştirdim önceden yazılı sınav yaparken şimdi boşluk doldurma kelime ilişkilendirme gibi teknikleri kullanıyorum hatta internette hazırlanmış yapılandırılmış grid bir iki kullandım. Kendim bir değerlendirme ölçeği hazırlamadım var olan ölçekleri ya da milli eğitimin hazır vermiş olduğu ölçekleri geliştirdim puanlamayı kendim yapıyorum.*

4.4.2.9. Hizmet Yılı 0-5 Olan OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıkları

Mülakata katılan OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ait görüşlerden ilki olan değerlendirme bilgisi ile ilgili sorular yöneltmiştir. Öğretmenlerin çoğu değerlendirme ve ölçme kavramlarının tanımını yapmış ve ayrımını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme kavramları üzerine görüşleri şu şekildedir:

OÖÖ8: *Ölçme herhangi bir araçla (metre, litre, alan) hesaplama işidir. Değerlendirme ise hesaplanan kısmın yorumlanması ve yargıya varma işlemidir.*

OÖÖ5: *Herhangi bir davranışın ya da öğrenilmesi gereken konunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi ölçme; bu sayı ve sembollerin yorumlayıp herhangi bir yargıya varılması değerlendirmedir.*

Öğretmenlere değerlendirme bilgisi başlığı altında “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmez? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltmiştir. Birçok öğretmen değerlendirme kriterleri kendilerinin belirlediklerini, süreç öğretmen tarafından ayarlandığını belirtmektedir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

OÖÖ3: *Eğitim yılı boyunca belli aralıklarla devam eden ölçme çalışmaları öğrencinin gelişiminin en iyi şekilde analiz edilmesine yardımcı olur. Böylece öğrencinin ne bildiği, nasıl anladığı, neler yapabildiği ve hangi ihtiyaçlarının karşılanabildiği ve ilgi alanları hakkında veriler toplanır ve öğrencinin göstermiş olduğu gelişim ile ilgili*

değerlendirme yapılır. Bu veriler ayrıca müfredat, öğretme teknikleri ve kaynakların tekrar değerlendirilmesini sağlar. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile öğrencinin güçlü ve bireysel olarak ilgi duyduğu alanlardan gereksinimlerine doğru giden bir yol haritasını kendisi için olduğu kadar öğretmenler ve veliler için de ortaya çıkarmayı amaçlanır.

OÖÖ5: Değerlendirme kriterleri olarak MEB tarafından belirlenen şablonlar kullanılıyor. Özellikle okul öncesinde değerlendirme diğer branşlar da olduğu gibi derinlemesine bir değerlendirme yoktur öğrencinin tuvalet alışkanlığı dış fırçalama alışkanlığı gibi günlük hayatta kendi ihtiyaçlarını yerine getirebilecek şekilde eğitimler verdiğimiz için diğer branşlardaki gibi bir değerlendirme söz konusu değildir daha asgari düzeyde bir değerlendirme söz konusudur.

OÖÖ3: Çocukları değerlendirme; çocukla ilgili tüm bilgilerin objektif, esnek fakat tutarlı bir şekilde, çok çeşitli araçlar yardımıyla sistematik olarak toplanması, kayıt altına alınması ve bunları birbiri ile birleştirilerek anlamlı ve güvenilir bir karar verme sürecidir.

OÖ hizmet yılı 0-5 olan öğretmenlerine “ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve uygulama, eğitimsel kararlar alırken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını paylaşabilme” gibi sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerden çoğu puanlama yorumlama ve bu puanları paylaşabilme gibi sorunlarının olmadığını söylemişlerdir. Hizmet yılı 0-5 olan OÖ öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar şu şekildedir:

OÖÖ8: Değerlendirmeyi daha çok form kâğıtları üzerinden yaparım kriterler daha önceden belirlenmiş şekilde ve puanlamayı yazılı kâğıdına ya da testin en sonuna belirlerim her sorunun kaç puan olduğunu. Puanlama ve puanı yorumlama ve paylaşabilme gibi noktalarda bir sıkıntı yaşamadım...

“Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?” sorusu yöneltildiğinde bu grubun öğretmenleri değerlendirme sonucu aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiğini yansıtmadığını, davranışın kazanılması tekrarla olduğunu, gelişim göstermesi için sürekli bir dönüt düzeltme ve öğrenciyi değerlendirmenin söz konusu olduğunu belirtmişlerdir.

4.4.2.10. Hizmet Yılı 0-5 Olan OÖ Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri

OÖ hizmet yılı 5-10 aralığındaki öğretmenlere “ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma” gibi sorular yönelttiğimiz de, öğretmenlerin %70’i bu konuda kendini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

OÖÖ4: *Kendimi yeterli hisetmiyorum çünkü hazır şablonlar kullanıyorum.*

OÖÖ1: *Gelişim dosyasına yönelik uygun dereceli puanlama anahtarı hazırlamak için bir ölçme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç duyuyorum.*

4.4.2.11. Hizmet Yılı 5-10 Olan OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlıkları

Öğretmenlere değerlendirme bilgisi başlığı altında “Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır? Nasıl bir süreç izlenmelidir? Nelere dikkat edilmedir? Hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?” gibi sorular yöneltilmiştir. Birçok öğretmen değerlendirme yaparken çok yönlü bir değerlendirme yaptıklarını, kriterleri kendilerinin belirlediklerini, hedeflenen davranışlarının gözlenmemesi sonucunda farklı değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

OÖÖ5: *Çocukların beden ölçüleri, fizyolojik ölçüleri, zihinsel yetenekler, bilgi ve beceriler, özel yetenekler, motor yetenekler gibi özellikler ölçülmektedir. Çocuğu güçlü ve zayıf yönleriyle bir bütün olarak tanıyabilmek, gelişme aşamasında karşılaştığı problemlerin çözümünde gerekli yardımlarda bulunabilmek, çocuk hakkında alınacak kararlarda geleceğe yönelik kararlarda bulunabilmek gibi amaçlar için çocuğun çok çeşitli yönlerden değerlendirilmesi gerekir.*

OÖÖ7: *Çocuğu tanıma, gelişimleri izleyebilme teknikleri arasında herkes tarafından, her durumda uygulanabilen, tek bir yöntem yok bence. Bilgi toplama yöntemleri ölçülmesi istenilen davranış.*

ÖÖÖ3: Aynı yaşta olsalar da birbirleri arasında farklılıklar olabileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle çocuk merkezli çoklu değerlendirme, yöntem ve araçlarının kullanılması gerekmektedir.

Bu grup öğretmenleri “ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama, puanlama ve uygulama, eğitimsel kararlar alırken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını paylaşabilme” gibi sorular yöneltmiştir. Öğretmenlerden çoğu puanlama yorumlama ve bu puanları paylaşabilme gibi sorunlarının olmadığını söylemişlerdir. Hizmet yılı 5-10 olan okul öncesi öğretmenlerinin vermiş olduğu cevaplar şu şekildedir:

ÖÖÖ8: Değerlendirme kriterlerini kendim belirlerim. Değerlendirmeyi daha çok form kâğıtları üzerinden yaparım kriterler daha önceden belirlenmiş şekilde ve puanlamayı yazılı kâğıdına ya da testin en sonuna belirlerim her sorunun kaç puan olduğunu. Öğrenci hangi soruya ne kadar cevap verecek ve kaç puan alacak puanlamasını görerek cevaplandırıyor. Bu şekilde...

ÖÖÖ1: Değerlendirme çalışmaları kesinlikle çocuğun yapamadıkları üzerinde yoğunlaştırılmamalıdır. Çocuğun kendisiyle ilgili olumlu benlik algısı güçlendirilmelidir. Çocukların bildikleri kadar merak ettiği konular da dikkate alınmalıdır. Çocukların meraklarını gidermek için sordukları sorulara önem verilmelidir. Çocukları tanımak demek, çocukların neleri öğrenmek istediklerini de ortaya çıkarabilmek demektir. Bu yüzden puanlama ve puanlamayı yorumla biraz spesifik olmaktadır.

“Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?” sorusu yöneltildiğinde bu grubun öğretmenlerinin bir kısmı evet aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiğini yansıtır diye cevaplarken bazı öğretmenler ise çocuğu tanımak ve değerlendirmek süreklilik arz eden bir durum olduğu için bazen öğrendiği kabul edilen davranışın tekrarlanmadığını aldığı puan, öğrencinin ne öğrendiğini yansıtmadığını savunmuşlardır.

ÖÖÖ4: Bizde not kavramı pek yoktur. Öğrenilen davranış veya gelişim gösteren öğrenciyi değerlendirir onlara ya simge veririz bu hediyeye dönüşür. pekiştireç yaparız kısaca öğrencinin aldığı puan ya da öğrencinin ne öğrendiğini yansıtır. Çünkü biz hedeflenen davranışın kazanılmasına not veriyoruz.

ÖÖÖ9: Okul öncesi değerlendirmesi çok farklı bence çünkü okul öncesi çocuklarında değerlendirme sürekliliğinin olduğu bir alan olduğu için bazen tamam dış fırçalama yada arkadaşlarıyla iletişim kurma veya paylaşabilme gibi konularda davranışın

kazanıldığını hedef kazanım sağlandığını düşünürken davranışın tekrar gözlenmemesi oluyor bu yüzden okul öncesinde aldığı puanı ne öğrendiğini yansıtır gibi bir cümle kuramayız.

4.4.2.12. Hizmet Yılı 5-10 Olan OÖ Öğretmenlerinin Öz-Yeterlikleri

OÖ hizmet yılı 5-10 aralığındaki öğretmenlere ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme, uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) sistemini seçmede yeterli olma gibi sorular yönelttiğimiz de, öğretmenlerin %80 bu konuda kendini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri şu şekildedir:

OÖÖ5: *Çocuğu değerlendirmek için kontrol listeleri anektodlar, gözlem, portföyler gibi ölçme araçları kullanırız. Fakat öyle ölçme değerlendirme teori kısmında anlatılan şekilde uzman görüşüne başvurulur ya da geçerlik güvenirlik yapılır tarzda bir ölçme aracı geliştirmedim o konuda kendimi yeterli hissetmiyorum*

OÖÖ9: *Hizmet içi eğitimlerde pek fazla değerlendirme ile alakalı bişey öğrenmiyoruz. Değerlendirme noktasında kendimi çok eksik hissediyorum.*

OÖÖ2: *Değerlendirme ile alakalı teorik bilgim olsa da uygulama noktasında zayıfım.*

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇLAR

Bu bölümde Fen Bilgisi (FB), Sınıf (S) ve Okul Öncesi (OÖ) öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığı ve değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlikleriyle ilgili bulgulardan elde edilen sonuçlar bulunmaktadır.

5.1. Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Sonuçlar

5.1.1. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Sonuçlar

FB, S ve OÖ öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri öncelikle “Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri” uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu envanterden elde edilen bulgular incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmen adaylarının yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan FB öğretmen adayları Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri’nde yer alan 30 maddeden ortalama olarak 11 (% 36) tanesini, S öğretmen adayları 13 (% 43) tanesini ve OÖ öğretmen adayları ise 9 (% 30) tanesini doğru cevap vermişlerdir. Bu sonuçlara bakıldığında; FB öğretmen adaylarıyla ile S öğretmen adaylarının ortalamaları arasında önemli bir fark olmamasına rağmen S öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıklarının diğer branşlara göre daha iyi düzeyde olduğu, OÖ öğretmen adaylarının da düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 15). Bu sonuçlar, literatürdeki başka çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlarla da uyumludur (Karaman, 2014; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007 vb.). Yapılan çalışmalarda farklı branşlardaki öğretmen adaylarının ortalamalarının birbirinden farklı çıkması beklenen bir durumdur. Çünkü öğretmen adaylarının almış oldukları eğitim süreçleri (uygulanan öğretim programı, kazanılan deneyimler gibi) birbirinden farklıdır. Eğitim fakültelerinde yürütülen programların

genel konu başlıkları her ne kadar birbirine benzer olsa da ders içeriklerinin farklı olması, ders içeriğini işleyen öğretim elemanlarının öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin farklı olması, staj okullarında teoriyi uygulama fırsatı verilmemesi, teori ve uygulamaların paralel bir şekilde sürdürülmemesi vb. sebeplerden ötürü bu tip sonuçların ortaya çıkması muhtemeldir.

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri'ne uygulanan MANOVA analizine göre, FB, S ve OÖ öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca, FB öğretmen adayları ile OÖ öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı; S öğretmen adaylarının FB ve OÖ öğretmen adayları ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu da tespit edilmiştir (Tablo 14).

Bireysel yarı-yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Birçok öğretmen adayının değerlendirme noktasında kendilerini yeterli görmedikleri ve daha çok geleneksel değerlendirme ölçme araçlarını kullandıklarını/kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları özellikle değerlendirme metotlarını seçebilme ve geliştirebilme noktasında sıkıntı yaşadıklarını belirtirken, puanlama ve yorumlama kısmında herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarından bahsetmişlerdir. Çünkü puanlama ve yorumlamada, geleneksel değerlendirme yaklaşımı doğrultusunda ölçme araçlarını kullandıkları için puanlamanın daha kolay olduğunu ve alınan puan aralığının neye denk geldiğini yorumlamada kolaylık sağladığını söylemişlerdir. Bazı öğretmen adayları da, öğretmen kılavuz kitabının sonundaki hazır ölçme araçları şablonlarını kullandıklarını ve kendilerine göre puanlama yaptıklarını söylemişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının çoğu alternatif ve otantik değerlendirmede bilgi ve beceri veya performans puanlama sürecinin karmaşık olduğunu ve objektif bir değerlendirme yapmanın zor olacağını belirterek, bu değerlendirme yaklaşımlarını kullanmayacaklarını belirtmişlerdir. Literatürde yer alan birçok çalışmada, alternatif değerlendirmenin objektif puanlama (reliability of scoring) yapma konusunda yeterince adaletli olmadığını düşünen başka öğretmen adaylarını da görmek mümkündür (Kleinert, Kennedy ve Kearns, 1999; Graham, 2005; Suzuk ve Ogan-Bekiroglu, 2012). Bunun genel nedeni olarak, geleneksel öğretmen eğitimi anlayışı ileri sürülebilir. Bu anlayışa göre, öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında öğrendikleri çeşitli

pedagojik kuramları, meslek yaşamlarına atıldıklarında işleyecekleri derslerde başarılı bir şekilde uygulayacakları düşüncesi hakimdir (Fernandez ve Robinson, 2007). Fakat bu anlayışın ne derece gerçeği yansıttığı her zaman tartışma konusu olmuştur. Yani, kuramsal bilginin doğrudan uygulamaya dönüşmesi uzun zaman alan ve zor bir süreçtir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında verilen kuramsal bilgilerin, yeterince uygulamalarla desteklenmesi gerekmektedir (Siegel ve Wissehr, 2011; Zembal-Saul, Starr, Krajcik, 1999).

Ayrıca mülakatlara katılan FB öğretmen adaylarının S ve OÖ öğretmen adaylarına göre değerlendirme okuryazarlığına yönelik bilgilerinin daha yeterli olduğu görülmüştür. Örneğin, FB öğretmen adayları özellikle değerlendirme bilgisi, değerlendirme yaklaşımları ve yöntemleri uygulayabilme, sonuçları yorumlayabilme ve sonuçları öğrenci, okul ve aileler ile paylaşabilme vb. değerlendirme okuryazarlığına yönelik bilgilere kısmen yeterli düzeyde sahip olduğu tespit edilmiştir. Fakat FB öğretmen adaylarının çoğunun değerlendirme sürecinde kullanacakları araçları tasarlayabilme, geliştirebilme ve not verme işlemlerini geliştirebilme, öğrencinin aldığı puanı yorumlayabilme, öğrenciyi değerlendirme sürecine katabilme gibi yeterliklerinin oldukça zayıf olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, bazı FB öğretmen adayları alternatif değerlendirme tekniklerini süreç ve sonuç değerlendirmelerinde kullanacaklarını belirterek, öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkarma, öğrenciyi süreç içerisinde nasıl gelişim gösterdiğini belirlemek için Tahmin et-Açıkla-Gözle-Açıkla (TAGA), Kavram Haritaları, Kavram Karikatürleri gibi bazı ölçme araçlarını Okul Deneyimi dersinde kullandıklarını ve mesleğe atıldıktan sonra da bu değerlendirme araçlarını kullanacaklarını söylemişlerdir. S öğretmen adayları ise, daha çok geleneksel değerlendirme tekniklerini kullanacaklarını belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmasından yakınan öğretmen adayları okul deneyimi dersi kapsamında gittikleri okullarda, alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının zor olduğu ve süreç değerlendirmesinde genellikle soru-cevap tekniğini kullandıklarını/kullanacaklarını belirtmişlerdir. Mülakatlara katılan OÖ öğretmen adaylarının da, değerlendirme okuryazarlığına yönelik sahip olduğu bilgilerinin diğer öğretmen adaylarına göre daha zayıf olduğu görülmüştür. Bu öğretmen adayları, değerlendirme araçlarını kendileri oluşturmak yerine MEB'in belirtmiş olduğu gözlem formu, anektod, rubrik gibi hazır

şablonları ve öğrencilerin davranışlarının gözlenip gözlenmediğini belirterek simgeler kullandıklarını vurgulamışlardır.

5.1.2. FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Sonuçlar

FB, S ve OÖ öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeyleri “Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri” uygulanarak belirlenmiştir. Bu envanterden elde edilen veriler incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin (0-5 ve 5-10 hizmet yılı) oldukça yetersiz oldukları görülmüştür. Bu çalışmaya katılan FB öğretmenleri Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri’nde yer alan 30 maddeden ortalama olarak 10 (%33) tanesini, S öğretmenleri 13 (% 43) tanesini ve OÖ öğretmenleri ise 6 (%20) tanesini doğru cevap vermişlerdir. Bu araştırmanın sonuçlara göre; FB öğretmenleri ile S öğretmenlerinin ortalamaları arasında önemli bir fark olmamasına rağmen S öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıklarının diğer branşlara göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenirken, OÖ öğretmenlerinin de oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür (Tablo 19). Hem 0-5 hem de 5-10 hizmet yıllarına göre öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlık seviyeleriyle ilgili elde edilen nicel bulgulara baktığımızda da, FB öğretmenleri ile S öğretmenlerinin ortalamaları arasında önemli bir fark olmamasına rağmen S öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıklarının diğer branşlara göre daha iyi düzeyde olduğu, OÖ öğretmenlerinin de yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 19). Bu sonuçların en önemli sebepleri, öğretmenlerin aldığı hizmet içi kurslarının amacına uygun yürütülmemesi, bu kurslarda öğretmenlere değerlendirme (geleneksel, alternatif ve otantik değerlendirme) okuryazarlığına ilişkin yeterli bilgilerin verilmemesi ve/veya ÖSYM’nin geleneksel değerlendirmeye eş değer olan öğrenci seçme sınavlarının öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığına yönelik bakış açılarını etkilemesi vb. olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin üniversitelerde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin almış oldukları teorik derslerin yeterince uygulamalarla desteklenmediğinden de kaynaklanmış olabilir. Literatürde, bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Culbertson ve Wenfan (2003), Erdemir (2007) ve Okur (2008) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin ölçme ve

değerlendirmeyeyle ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadan mezun olduklarını veya bilgi düzeyine sahip olup bunu beceriye dönüştüremediklerini belirtmişlerdir.

Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri'ne uygulanan MANOVA analizine göre, FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlıkları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca, FB öğretmenleri ile S öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı; OÖ öğretmenlerinin FB ve S öğretmenleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu da belirlenmiştir (Tablo 18). Kruskal Wallis ve Man Whitney U testlerinin analizlerine göre, 0-5 ile 5-10 hizmet yılındaki FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. 0-5 hizmet yılındaki FB öğretmenleri ile S öğretmenleri ve FB ile OÖ öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark görülürken; S ile OÖ öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. 5-10 hizmet yılındaki FB ile S öğretmenleri ve FB ile OÖ öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark tespit edilirken; S ile OÖ öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Mülakatlardan elde edilen verilere göre, öğretmenlerin özellikle kullanacakları değerlendirme araçlarını tasarlayabilme, geliştirebilme, not verme işlemlerini geliştirebilme, öğrencinin aldığı puanı yorumlayabilme ve öğrenciyi değerlendirme sürecine katabilme vb. değerlendirme okuryazarlığı kapsamındaki yeterlik alanlarında oldukça zayıf oldukları görülmüştür. Örneğin, öğretmenlerin birçoğu geleneksel değerlendirme tekniklerini kullandıklarını ve sonuç değerlendirmesi üzerinde durduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı puanlama yaparken bireysel puanlama yaptıklarını ve öğrenciyi bu sürece dahil etmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciyi puanlama sürecine katmanın öğrenci üzerindeki otoritesinin sarsılmasına neden olacağını söylemişlerdir. Bazıları da, kısmen de olsa teorik olarak alternatif değerlendirme yaklaşımlarından bahsetmiş ve soru-cevap tekniğini kullanarak süreç değerlendirmesini yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, yapılan mülakatlara katılan FB öğretmenlerinin diğer öğretmenlere (S ve OÖ) göre değerlendirme okuryazarlığına yönelik bilgilerinin daha yeterli olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, değerlendirme tekniklerini seçebilme, geliştirebilme ve tasarlayabilme vb. konularla ilgili sorularda, FB öğretmenlerinin özellikle öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini açığa çıkardıklarını söyledikleri alternatif değerlendirme

araçlarını nasıl kullandıklarını daha yeterli düzeyde açıklamışlardır. Alternatif değerlendirmenin öğrenci hakkında daha çok bilgi verdiğini ve öğrencinin birden çok özelliğini ölçtüğünü de belirtmişlerdir. Bir FB öğretmeni de, geleneksel değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilen bir öğrencinin aldığı puanın onun ne öğrendiğini belirlemeyeceğini belirterek şans faktörü, kopya gibi olayların olabileceğinden elde edilen puanın bu öğrencinin o konuya ne kadar hakim olduğunu yansıtmayacağını söylemiştir. Aynı öğretmen alternatif ya da otantik değerlendirmeyi, şans faktörünü ve kopya çekmeyi ortadan kaldıran, öğrencinin bireysel şekilde ele alan, öğrencinin bilgi, beceri, performansının çok yönlü bir şekilde değerlendirmesine imkan tanıyan ve aynı zamanda öğrencinin kendini ve akranını değerlendirmesiyle farklı bakış açıları kazanma olanağı sağlayan değerlendirme yaklaşımları şeklinde tanımlamıştır. Literatürdeki bazı araştırmalarda da, öğretmenlerin öğretim sürecinin değerlendirilmesiyle alternatif değerlendirme tekniklerini ilişkilendirdiği belirtilmiştir (Ören ve Tatar, 2007 vb.).

Mülakatlara katılan hizmet yılı 0-5 ile 5-10 olan FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına yönelik düşüncelerine bakıldığında; 0-5 hizmet yılı olan FB öğretmenlerinin değerlendirme bilgisi, yaklaşım ve yöntemleri, puanlama ve puanı paylaşabilme gibi değerlendirme okuryazarlığına ilişkin yeterliklere kısmen de olsa sahip olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, bu öğretmenlerin bazıları proje ödevleri, portfolyo ve teknolojiyi entegre ederek değerlendirme tekniklerini kullandıklarını, alınacak puanı yorumlayıp paylaşabildiklerini ve öz-akran değerlendirmeleri etkili bir şekilde yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 0-5 hizmet yılı olan bu FB öğretmenleri, değerlendirme sürecinin nasıl ve ne olduğuyla ilgili dönem başında öğrencilerine bilgiler vererek onları değerlendirme sürecine bu şekilde katacağını söylemişlerdir. Mülakatlara katılan hizmet yılı 5-10 olan FB öğretmenlerinin birçoğu ise, süreç değerlendirmesini quiz gibi açık-uçlu sorularla ya da soru-cevap tekniğiyle ölçtüklerini ve öğrenilmesi gereken konunun deney ve etkinlikleri varsa o deney ve etkinlikler üzerinden sorular sorarak sözel olarak öğrencileri değerlendireceklerini ifade etmişlerdir. Bu FB öğretmenlerin bazıları da, test tekniklerine (çoktan seçmeli testler vb.) daha çok önem verdiklerini belirtmişlerdir.

Mülakata katılan S öğretmenleri, daha çok geleneksel değerlendirme tekniklerini (soru-cevap tekniğini vb.) kullandıkları süreç değerlendirmelerinden bahsetmişlerdir. S öğretmenleri hizmet yıllarına göre ayrıldığında, 0-5 yıllık öğretmenlerin kısmen de olsa

alternatif değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları görülmüştür. Hizmet yılı 5-10 olan S öğretmenlerinin ise, daha çok geleneksel değerlendirme tekniklerini kullandıkları ve sonuç değerlendirmeleri yaptıkları belirlenmiştir. Mülakatlarda değerlendirme tekniklerini geliştirme ve tasarlama ile ilgili soruları açıklarken, bu öğretmenlerin çoğu açık uçlu ve çoktan seçmeli sınav sorularını kendilerinin hazırladıklarını ve puanlamayı da kendilerinin yaptıklarını (dışardan hiçbir müdahalenin olmadığını) belirtmişlerdir. Ayrıca, süreç değerlendirmesini soru-cevap tekniğini kullanarak sınıf içi tartışmalarla öğrencilerin öğrenme durumlarının nasıl gelişim gösterdiğini ortaya çıkarma şeklinde ifade etmişlerdir.

Mülakata katılan hizmet yılı 0-5 olan OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlık düzeyinin en düşük olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin birçoğu, teorik ve uygulamada yeteri kadar bilgilerinin olmadığını ve daha çok MEB tarafından hazırlanmış örnek gözlem, anekdot, kazanım değerlendirme formu ve gelişim raporu üzerinden notlar alıp bunları yorumladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenler, puanlama sürecine öğrenciyi katma düşüncesinin olmadığını ve sınıfların kalabalık olması nedeniyle de sağlıklı bir karar çıkmayacağını da söylemişlerdir. Hizmet yılı 5-10 olan OÖ öğretmenleri ise ölçme-değerlendirme araçlarını tasarlama ve geliştirme yönünden zayıf olduklarını belirterek, öğrencilerin davranışlarının hangi boyutta olduğunu ve gelişimlerinin izlenmesi için belli başlı hazır şablonların olduğunu ve onları kullandıklarını açıklamışlardır. Bu öğretmenlerin birçoğu genellikle etkinlikler, oyunlar üzerinden değerlendirme yaptıklarını ve daha çok gözlem yaparak öğrencilerini değerlendirdiklerini söylemişlerdir.

5.2. Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikle İlgili Sonuçlar

5.2.1. FB, S ve OÖ Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleriyle İlgili Sonuçlar

FB, S ve OÖ öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik düzeyleri öncelikle “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği” uygulanarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ölçekten elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik

algılarının yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan FB öğretmen adaylarıyla ile S öğretmen adaylarının ortalamaları arasında önemli bir fark olmamasına rağmen S öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algılarının ($X=3.54$) diğer branşlara göre daha iyi düzeyde olduğu görülürken, OÖ öğretmen adaylarının da ($X=2.67$) oldukça düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 15). Bu sonuçların en önemli sebepleri, öğretmen adaylarının üniversitelerde değerlendirme okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik birebir dersleri almamaları ve ara-yıl sonu sınavlarının belirli bir süre içerisinde genellikle kağıt-kalemle yapılan geleneksel açık-uçlu sorular, çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve boşluk doldurmalı testlerden yararlanarak yapılması vb. olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen adaylarının değerlendirme (geleneksel, alternatif ve otantik değerlendirme) okuryazarlığıyla ilgili yeterli bilgi ve beceri sahibi olmamaları ve geleneksel olarak değerlendirilmeleri değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algılarının önündeki en önemli engeller olarak görülebilir. Pajares (1992) göre, öğretmenlerin inanç sistemlerinin, ağırlıklı olarak üniversitelerde eğitimlerini alırken yaşadıkları deneyimlerden oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıklarına yönelik öz-yeterlik algılarının gelişimi üniversitedeki eğitim süreçleri boyunca aldıkları teorik derslerdeki kazanımları ve uygulamalarıyla (staj) doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği'ne uygulanan MANOVA analizine göre, FB, S ve OÖ öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca, FB öğretmen adayları ile OÖ öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı; S öğretmen adaylarının FB ve OÖ öğretmen adayları ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu da görülmüştür (Tablo 14).

Mülakata katılan FB, S ve OÖ öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre de, öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının birçoğunun, genel olarak, üniversitede değerlendirme bilgisine ilişkin aldıkları derslerle mesleğe atıldıklarında başarılı bir şekilde öğrencilerini değerlendirecekleri bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Çünkü geleneksel değerlendirme araçlarını (yazılı, sözlü, test, kısa cevaplı

testler vb.) kolayca uygulayabileceklerini düşünmektedirler. Ayrıca, mülakata katılan öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplara göre, değerlendirme okuryazarlığına ilişkin teorik bilgilerini uygulamada kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür. Bandura (1995) ve Hill, Smith ve Mann (1987), davranışlar ile deneyim arasında deneyimle de öz-yeterlik algısının gelişmesi arasında yakın bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kazandıkları teorik bilgilerini sürekli ve etkili bir şekilde uygulamaları konusunda öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

5.2.2. FB, S ve OÖ Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterlikleriyle İlgili Sonuçlar

Araştırmaya katılan FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik düzeyleri öncelikle “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği” uygulanarak belirlenmiştir. Bu ölçekten elde edilen veriler incelendiğinde, öğretmenlerin (0-5 ve 5-10 hizmet yılı) değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Bu çalışmaya katılan FB öğretmenleri ile S öğretmenlerinin ortalamaları arasında önemli bir fark olmamasına rağmen S öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algılarının ($X=3.47$) diğer branşlara göre daha iyi düzeyde olduğu tespit edilirken, OÖ öğretmen adaylarının da ($X=2.71$) oldukça düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Tablo 19). Hem 0-5 hem de 5-10 hizmet yıllarına göre öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algılarıyla ilgili elde edilen nicel bulgulara baktığımızda da, FB öğretmenleri ile S öğretmenlerinin ortalamaları arasında önemli bir fark olmamasına rağmen S öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algılarının diğer branşlara göre daha iyi düzeyde olduğu, OÖ öğretmenlerinin de yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları, literatürdeki başka çalışmalarda ortaya çıkan sonuçlarla da benzerlik göstermektedir (Cheng, 2006; Culbertson ve Wenfan, 2003; Erdemir, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Yapılan bu araştırmalarda da, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlik algılarının düşük olduğu belirtilmiştir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlik Algı Ölçeği'ne uygulanan MANOVA analizine göre, FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Ayrıca, FB öğretmenleri ile S öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı; OÖ öğretmenlerinin FB ve S öğretmenleri ile istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu da tespit edilmiştir (Tablo 21). Kruskal Wallis ve Man Whitney U testlerinin analizlerine göre, 0-5 ile 5-10 hizmet yılındaki FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. 0-5 hizmet yılındaki FB öğretmenleri ile S öğretmenleri ve FB ile OÖ öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark görülürken; S ile OÖ öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. 5-10 hizmet yılındaki FB ile S öğretmenleri ve FB ile OÖ öğretmenleri arasında istatistiki olarak anlamlı fark tespit edilirken; S ile OÖ öğretmenleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Mülakata katılan öğretmenlerden (0-5 ve 5-10 hizmet yılı) elde edilen verilere göre de, FB, S ve OÖ öğretmenlerinin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik algılarının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Birçok öğretmen, öğretme-öğrenme sürecinde kullanacakları değerlendirme yaklaşım ve araçlarını seçmede ve tasarlayıp oluşturmada vb. konularda kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler yazılı, çoktan seçmeli test ve/veya kısa cevaplı testler vb. geleneksel değerlendirme araçlarını kendilerinin oluşturduklarını söylemelerine rağmen, alternatif ve otantik değerlendirme araçlarından herhangi birini tasarlama, geliştirme ve etkili bir şekilde kullanma konusunda kendilerinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun nedeni olarak, sınıfların kalabalık oluşu, çevre ve okul olanaklarının özellikle otantik değerlendirme yaklaşımı açısından uygun olmaması, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının fazla zaman alabilmesi, proje, performans ödevleriyle ilgili öğrenci ve veli algılamalarında yaşanan sorunlar, araç-gereç ve materyal eksiklikleri, seviye belirleme sınavlarının etkililiği, okul yönetimi ve velilerin bakış açıları vb. etkenler ileri sürülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusuna çok fazla önem vermemeleri ve üniversitelerde, hizmet içi eğitim seminerlerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterli düzeyde bilgi ve beceri kazanamamaları da

öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlığına ilişkin düşük öz-yeterlik algısına sahip olmalarının sebepleri arasında olabilir.

5.3. Öneriler

İnsan yetiştirme konusunda stratejik meslekler sıralamasında, öğretmenlik mesleği her zaman birinci sırada yer almaktadır. Çünkü öğretmen, öğrenci ile devamlı etkileşim halinde bulunan, öğretim programını uygulayan, yöneten ve değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, kuşkusuz bu süreçlerin kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle, nitelikli bireyler yetiştirmenin önkoşulu nitelikli öğretmenlere sahip olmaktır. Son yıllarda, ölçme ve değerlendirme kavramları önemli araştırma konuları arasında yer almakta ve bu konuda birçok araştırma yapılmaktadır. Eğitim fakültelerinde birçok araştırmacı tarafından bu konu üzerine deneysel çalışmalar yürütülmektedir. Bu araştırmaların genel sonucu olarak, ölçme ve değerlendirme okuryazarlık seviyesinde öğretmen adaylarının yetiştirilmediği söylenebilir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemlerinin, “Değerlendirme Okuryazarlığı” gibi ana kavramlar üzerine inşa edilmediği görülmektedir. Programların bu ana kavramlar veya bakış açıları dâhilinde yapılandırılmayışı ve güncellenmemesi, programlardaki kavramsal karmaşıklığın oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programları değerlendirme okuryazarlığı gibi ana bir kavram dâhilin de planlanabilir. Yani, öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi için ölçme-değerlendirme yeterlik alanlarına daha fazla ağırlık verilmesi gerekir. Özellikle verilen ölçme-değerlendirme derslerinde, bütün yeterlik alanlarında öğretmen adaylarının gelişimlerini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Ölçme-değerlendirme okuryazarlığının gelişimi kadar, öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye karşı olumlu düşünceler, tutumlara ve inançlara sahip olması da önemlidir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının gelişiminin yanında, değerlendirmeye ilişkin öz-yeterliklerinin de geliştirilmesine daha fazla önem verilmelidir.

Öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlığını oluşturan her bir yeterlik alanına sahip olmalarında, hiç şüphesiz üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının büyük öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının da değerlendirme okuryazarlık yeterlik alanlarına sahip olması önemlidir.

Ülkemizde eğitim fakültelerinin ders programlarına bakıldığında, öğretmen adaylarına sadece bir yıl gibi kısa bir sürede ve sınırlı ders saatinde ölçme ve değerlendirme dersi verilmektedir. Alınan bu dersler, öğretmen adaylarına değerlendirme okuryazarlığına ilişkin yeterlik alanlarıyla ilgili teorik ve uygulamalı dersler şekilde verilmelidir. Ayrıca, öğretmen adayları bu konuya ilişkin özellikle uygulamalı derslerde cesaretlendirilmelidir. Öğretmenlerin ise, hizmet içi kurslarına alanında uzman kişiler getirilip değerlendirme okuryazarlığına ilişkin yeterlik alanlarıyla ilgili birebir dersler işlenmelidir.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlara göre, değerlendirme okuryazarlık oranları oldukça düşük olduğu tespit edilen okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının alanlarına ilişkin ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarını geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim ya da seminerler düzenlenmeli ve tüm öğretmenlerin bu seminerlerden faydalanması sağlanmalıdır. Okul öncesi öğretmen adaylarına ise ölçme ve değerlendirme derslerindeki teorik kavram ve uygulamalara daha fazla önem verilmedi.

Yapılan bu çalışmanın genelleme bilirliliğinin arttırılması için, daha geniş ve farklı örneklemeler üzerinde yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. TUBAV Bilim Dergisi, 2 (3), 354-363
- Akkoç, H., Uğurlu, R., Özmantar, M.F., & Bingölbali, E. (2009). Matematik öğretmen adaylarına ölçme-değerlendirme bilgi ve becerisi kazandırma amaçlı bir ders tasarımı ve öğretmen adaylarının gelişimlerine etkisi. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.
- Akkuzu, N. (2014). "The Role of Different Types of Feedback in the Reciprocal Interaction of Teaching Performance and Self-efficacy Belief". Australian Journal of Teacher Education, 39(3): 36-66.
- Akkuzu, N., Akçay, H. (2012). "Examination of the Self-Efficacy Beliefs of Prospective Chemistry Teachers in terms of Different Variables: The Sample of Dokuz Eylül University", Educational Sciences: Theory & Practice, 12(3): 2208-2216.
- Aydoğdu, M., Kesercioğlu, T., (2005) ilköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bahar M., Nartgün Z., Durmuş S., Bıçak B., (2006), Geleneksel Alternatif Ölçme ve Değerlendirme El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. ve Bıçak, B. (2008). Geleneksel- Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baki, A. & Birgin, O. (2004). Reflections of Using Computer-Based Portfolios as an Alternative Assessment Tools: A Case Study. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3 (3), Article 11, <http://www.tojet.net/articles/3311.htm>
- Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman Company
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman Pub.
- Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (3), 17-37.
- Bekiroğlu, F.O., "Ölçme ve değerlendirmede alternatif yöntemler ve portfolyo kullanımı", Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 5-17,(2006)

- Berenson, S. (1995). Changing assessment practices in science and mathematics. *School Science Mathematics* volume 95, issue 4: 182–187.
- Birgin, O. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme konusundaki okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Birgin, O. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme konusundaki okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-184.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policies, and Practice*, 5, 7-73.
- Bonner, S. M., & Chen, P. P. (2009). Teacher candidates' perceptions about grading and constructivist teaching. *Educational Assessment*, 14, 57-77.
- Bütüner, S.Ö., Yiğit, N. ve Çimer, S.O. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin türkçeye uyarlanması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 792-809.
- Campbell, C., & Evans, J.A. (2000). Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 350–355
- Campbell, C., Murphy, J. A., & Holt, J. K. (2002, October). Psychometric analysis of an assessment literacy instrument: Applicability to preservice teachers. Paper presented at the MidWestern Educational Research Association, Columbus, OH.
- Carr, W. (1998). Curriculum for democratic society. *Curriculum Studies*. 6(3), 326-339
- Chappuis, S., Chappuis, J., & Stiggins, R. (2009). The quest for quality. *Educational Leadership*, pp. 14-19.
- Chase, C.I., (1999). *Contemporary assessment for educators*, New York: Longman.
- Chen, Y., Martin, M.A. (2000). Using Performance Assessment and Portfolio Assessment Together in Elementary Classroom. *Reading Improvement*. 37(1). 32-38.

- Coladarci, T., & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource room teacher. *Journal of Educational Research*, 90: 230-240
- Corconan, A. C., Dersheimer, L. E., Tickhenor S. M., (2004), A Teacher's Guide To Alternative Assessment, Taking The First Steps, The Clearing House May-June 2004
- Costa, A.L. (1989). Re-assessing assessment. *Educational Leadership*, 46 (7).
- Cubertson, L.D., Laongo, M.R.(1999). But What's With Letter Grades?. *ChildhoodEducation*. 75(3). 130-135.
- Çakmaklı, A., "Yapılandırılmış iletişim gridi tekniğinin öğrenci performansını ölçme süreci açısından etkililiğinin incelenmesi", Yüksek lisans Tezi, Abant izzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, (2008)
- Çepni, S. (2008). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme (2. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, K., (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Danili, E. and Reid, N. (2005). Assessment formats: do they make a difference?. *Chemistry Education Research and Practice*. 6 (4), 204-212.
- Davies, L., "Comparing definitions of democracy in education", *Compare*, 29(2),127 140, (1999).
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğan, B.A. (2005). *Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van ili Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Donoho, D. (2000, August). High-dimensional data analysis: The curses and blessings of dimensionality. Paper presented at the American Math Society 2000 Conference. <http://statweb.stanford.edu/~donoho/Lectures/AMS2000/Curses.pdf> (10/01/2014'te alınmıştır)
- Durmuş, S. and Karakırık, E. (2005). A Computer Assessment Tool For Structural Communication Grid. *TOJET*, 4 (4). Article 1.

- Durmuş, S. and Karakırık, E. (2005). A Computer Assessment Tool For Structural Communication Grid. TOJET, 4 (4). Article 1.
- Duru, M. K. ve Gürdal, A. (2002). İlköğretim fen bilgisi dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına etkisi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara
- Ediger, M. (2002). Measurement/evaluation courses in teacher education. Education, 121(1), 169–177.
- Effie, M., (2004). How convincing is alternative assessment for use in higher education?. Assessment & Evaluation in Higher Education 29(3), 311- 321.
- Eğri, G., Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara 2006.
- Enger, S.K. ve Yager, R.E. (1998). The Iowa Assessment Handbook. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED424286).
- Enger, S.K. ve Yager, R.E. (1998). The Iowa Assessment Handbook. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED424286).
- Erbil, O., Demirezen, S., Erdoğan, A., Terzi, Ü., Eroğlu, H., Dbiş, M., “Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli“, İzmir İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği, (2004) (<http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s76/yazarlar/Oguz.htm>, (Erişim tarihi; 12.05.2008)
- Ersoy, E., “ilköğretim I. kademe fen ve teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirme uygulamasının değerlendirilmesi”, Yüksek lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, (2008)
- Ertuğrul, H. Son Gelişmelerle Öğretmenlikte Yeni Teknikler, Tımas Yayınları İstanbul 2003.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya. MORPA Kültür Yayınları: Ankara
- Gee, J.P. (2000) . The new litercay studies, form socially situated to the work of the social. In D.Barton,
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlikleri ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.

- Gilman, D.A., Hasset, M.(1995). More than Work Folder: Using Portfolios for Educational Assessment, Clearing House, 68(5), 310-312.
- Göçer, A. (2007).”Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), İlköğretimde Türkçe Öğretimi, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. Teaching and Teacher Education, 21(6), 607–621
- Green, S. K., & Mantz, M. (2002 April). Classroom assessment practices: Examining impact on student learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Gül, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Okuryazarlığı. XXI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yay.
- Hamilton, L.S. (1994). Validating Hands-on Science Assessments Through an Investigation of Response Process. American Educational Research Association”in New Orleans, LA. ERIC Document Reproduction Service No: ED 376 202.
- Harlen, W. (1998). The Teaching of Science in Primary Schools. (Second Edition). Great Britain: The Cromwell Press, Trowbridge.
- Harris, M (1997) Self-assessment of language learning in formal settings. ELT Journal cilt:51, sayı:1, ss. 12-20.
- Hein, G.E. ve Price, S. (1994). Active Assessment for Active Science A Guide for Elementary School Teachers. Portsmouth: Heinemann.
- <http://www.vitaminogretmen.com/videolar/314>
- işman, A. ve Eskicumalı, A. (2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirme. İstanbul: Değişim Yayınları
- Janisch, C., Liu .X., Akrofi, A., “Implementing alternative assessment: opportunities and obstacles”, The Educational Forum, 71(3), 221-230, (2007)
- Johnsen, S., “What are alternative assessments?”, Gifted Child Today, 19(4), 4-12, (1996)
- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 33(7), 14-26.

- Johnstone, A.H., MacGuire, P.R.P., Friel, S. and Morrison, E.W. (1983). Criterion referenced testing in science – thoughts, worries and suggestions. *School Science Review*, 64, 626-634.
- Kaçan, B. (2008). Işık Hakkındaki Kavram Yanılgılarının Tespiti Ve Giderilmesine Yönelik Uygulamalar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karahan, U. (2007). Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Karasar, N. (1995). Araştırmalarda rapor hazırlama. Ankara: Nobel Kitap Yayını
- Karip, E. Ve Diğerleri (2007). Ölçme ve Değerlendirme (Ed. Emin Karip). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Kaya,(2011). Geleneksel, Alternatif ve Otantik değerlendirme.
- Kehoe, J., (1995). Basic item analysis for multiple-choice tests. *Practical Assessment*.
- Kemertaş, Ş. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. istanbul.
- Kılınç, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz yeterlik Algı Ölçeği. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 12, Sayı 4, Aralık 2011, Sayfa 81-93
- Korkmaz, H. (2004). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Ankara: Yeryüzü Yayınevi
- Küçükahmet, L. (2005). 2004 Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi. Eğitimde Yeni
- Law, B., & Eckes, M. (1995). *Assessment ana ESL*. Peguis Publishers: Manitoba, Canada. Retrived March 08, 2010 from books.google.com.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & William, D. (2005). Classroom assessment: minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Leavitt, L.H. (2012). Preservice teachers' perceptions of assessment and teacher preparation in educational measurement. Unpublished doctoral dissertation, University of South, USA.
- MacGuire, P.R.P. and Johnstone, A.H. (1987). Technique for Investigating the Understanding of Concept in Science. *International Journal of Science Education*, 9, 565-577.

- Maclellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: novice teachers' conceptualisations. *Teaching and Teacher Education*, 20, 523–535.
- Manning, M., & Gary (1995). Portfolios in Reading and Writing. *Teaching Pre K-8*. 25(5).
- McNamara, M. J. and Deane, D. (1995). Self-assessment activities: Toward autonomy in language learning, *TESOL Journal*, sayı:5, ss17-21
- McNamee, G., & Chen, J. (2005). Dissolving the line between assessment and teaching. *Educational Leadership*, 63(3), 72-76.
- McNamee, G., & Chen, J. (2005). Dissolving the line between assessment and teaching. *Educational Leadership*, 63(3), 72-76.
- McTighe, J. and Ferrara, S. (1998). *Assessing learning in the classroom*. Washington, DC: National Education Association.
- McTighe, J., & Brown, J.L. (2005). Differentiated instruction and educational standards: Is detente possible? *Theory into Practice*, 44(3), 234-244.
- MEB, “ilköğretim 4-5. Sınıf Fen ve Teknoloji Kılavuz Kitabı”, MEB Yayıncılık, Ankara (2006)
- MEB, “ilköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Kılavuz Kitabı”, MEB Yayıncılık, Ankara (2006)
- Merritt, R.D ., “Alternative assessment” research starters academic topic overviews”, EBSCO Publishing Inc, (2008)
- Mertler, A.C. and Campbell, C., (2005). Measuring teachers knowlede& application of classroom assessment concepts: development of the assessment literacy inventory. Annual Meetin of American Educational Research Association, Quebec, Canada, 11-15, April.
- Mertler, A.C., (2004). Secondary teachers assessment literacy: does classroom experience make a difference. *American Secondary Education*, 33(1), pp:49–64.
- Mertler, C. (2003, October). Preservice versus inservice teachers'assessment literacy: does classroom experience make a difference? Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association. Columbus, Ohio.
- Miller, A. H., Imre, B. W., & Cox, K. (1998). *Student assessment in higher education: A handbook for assessing performance*. London: Kogan Page
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005). *İlkogretim Fen ve Teknoloji Dersi (4. & 5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: M.E. B.

- Mueller, J. (2005), "Authentic assessment in the classroom and the library media center", Library Media Center, 23(7), 14-18.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 85-94.
- Nıgırdula, D. (1993). The Digital Portfolio
- Nitko, A.J., (2001). Educational assessment of students (3th edition). New Jersey-USA: Merrill Prentice Hall
- Novak, J. , Gowin, B. , (1984), "Learning How to Learn" , Cambridge University Press, USA.
- Novak, J. , Gowin, B. , (1984), "Learning How to Learn" , Cambridge University Press, USA.
- Nunan, D. (1988) The learner centered curriculum. Cambridge:CUP
- Oosterhof, A. (1999). Developing and Using Classroom Assessments. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall
- Oosterhof, A. (1999). Developing and Using Classroom Assessments. Upper Saddle River. NJ: Prentice Hall
- Ornstein, A. C. ve Thomas J.L. (2004). Strategies for Effective Teaching. (Fourth Edition). New York: The Mcgraw-Hill Companies Inc.
- Ören, F.S. (2005). İlköğretim 7. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Öğrenme Halkası Yaklaşımının, Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Mantıksal Düşünme Yetenekleri Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Öztürk, M. (Ed.). (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Paterno, J. (2001). Measuring success: A glossary of assessment terms. In Building cathedrals: Compassion for the 21st century. Retrieved July 24, 2003, from <http://www.angelfire.com/wa2/buildingcathedrals/measuringsuccess.html>
- Paterno, J. (2001). Measuring success: A glossary of assessment terms. In Building cathedrals: Compassion for the 21st century. Retrieved July 24, 2003, from <http://www.angelfire.com/wa2/buildingcathedrals/measuringsuccess.html>

- Paulson, F. Leon and Peal R. Paulson (1991). Portfolios: Stories of knowing. Paper presented at the Annual Meeting of the Claremont Reading Conference. www.eric.com
- Paulson, F. Leon, Peal R. Paulson, and A. Meyer (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership* 48 (5): 60-63.
- Pierce, L. V. ve O'Malley. J. M. (1992). Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. Program Information Guide Series, 9.(ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED347747).
- Pike, K & Salend, S. J. (1995). Authentic Assessment Strategies: Alternatives to Norm-Referenced Testing. *TEACHING Exceptional Children* 28 (1). 15-20.
- Plake, B.S., & Impara, J.C. (1993). Teacher assessment literacy questionnaire. University of Nebraska-Lincoln. In cooperation with the National Council on Measurement in Education and the W.K. Kellogg Foundation.
- Plake, B.S., Impara, J.C., & Fager, J.J. (1993). Assessment competencies of teachers: A national survey. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 12(4), 10-12, 39.
- Popham, J. W. (2005). *Classroom assessment: What teachers need to know*. Pearson Education, Inc.
- Popham, W. J. (2011). Assessment literacy overlooked: A teacher educator's confession. *The Teacher Educator*, 46(4), 265–273. 85- 86.
- Popham, W.J. (2009). All about assessment: A process—not a test. *Educational Leadership*, 66(7),
- Reeves, T.C, and Okey, J.R. (1996). Alternate Assessment for Constructivist Learning Environments. Editör: In B. Wilson. *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. 191-202. Englewood Clirffs, NJ: Educational Technology Publications
- Salend, S. C. (1995). Modifying testsfor diverse learners. *Intervention in School & Clinic*, 31(2), 84-90
- Semerci, Ç.(2001). Oluşturmacılık (constructivism) kuramına göre ölçme ve değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2)
- Snively, L. ve Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9–13.

- Sönmez, V. (2007). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı Ankara: Anı Yayıncılık
- Stiggins, R.J., (1995). Assessment literacy for the 21st century. Phi Delta Kappan, 77(3), pp:238-245.
- Stiggins, R.J., (1995). Assessment literacy for the 21st century. Phi Delta Kappan, 77(3), pp:238-245.
- Stiggins, R.J., (1995). Assessment literacy for the 21st century. Phi Delta Kappan, 77(3), pp:238-245.
- Szymanski Suan, C ve Haas, M.E. (2005). Social Studies For the Elementary And Middle Grades A Constructivist Approach, (2. Baskı), Boston: Allyn and Bacon.
- Şaşan, H., (2002).Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 74. s.49-52.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y., ve Erdoğan, A. (2003). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara: Anı yayıncılık.
- Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student selfassessment in summative assessment tasks: towards transparency for students and for tutors. Assessment & Evaluation in Higher Education, 26(6), 605-614.
- Tekin, H. (1996). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları
- Tekin, H. (2000). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tekindal, S. (2002). Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri. Kocaeli.
- Terhart, E., (2003). Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics?. Journal Curriculum Studies, 35(1), 25–44.
- Thompson, S. J., Benson, S. N. K., Pachnowski L. M. ve Salzman, J. A. (2001). DecisionMaking in Planning and Teaching. Addison-Wesley Educational Publishers Inc., United States.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. Journal of Educational Administration, 39, 308-331.
- Turgut, F. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Nüve Matbaası

- Valencia, S. (1990). A Portfolio Approach to Classroom Assessment: The Whys, Whats And Hows. *The Reading Teacher*. 43 (4). 338-340
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3): 749-770.
- Wallace, M. (2011). Developing assessment practices: A study of the experiences of preservice mathematics teachers as learners and the evolution of their assessment practices as educators. Unpublished doctoral dissertation, University of California, USA.
- Wang, T. H., Wang, K. H., & Huang, S. C. (2008). Designing a web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51(1), 448-462.
- Wiggins, G. 1989. A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappa*, 70, pp. 703-713.
- Wolf, D. P. 1989. Portfolio assessment: Sampling student work. *Educational Leadership*, 46, pp. 35-39.
- Yansımalar VIII, Yeni ilköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara: Sim Matbaası, ss: 373-381.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, ss.260-267.
- YÖK (2006) Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2006), Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5
- Zimbicki, D. (2007), "Examining the effects of alternative assessment on student motivation and self- efficacy", Doktora Tezi, Walden University
- Zollman, A. ve Jones, D. L. (1994). Accommodating Assessment and Learning: Utilizing Portfolios In Teachers Education With Preservice Teachers. (ERIC Dökümanı Servis Numarası: ED 368 551.

EKLER

EK 1. Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlık Envanteri

EK 2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-Yeterlik Algı Ölçeği

EK 3. Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Formu

EK 4. Öz-Yeterlik Mülakat Formu

EK 5. MEB İzin Belgesi



Ek 1:Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri

Değerli Öğretmen Arkadaşlarım;

Bu envanterin amacı, Öğretmen adaylarının değerlendirme alanındaki değerlendirme bilgi ve becerilerini yansıtan “Değerlendirme okuryazarlığı” düzeylerinin ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın amacına ulaşması için vereceğiniz cevaplar çok önemli olup, sadece bu araştırma için kullanılacaktır ve başka hiçbir amaçla kimseyle paylaşılmayacaktır.

Çalışmaya vereceğiniz katkılardan dolayı çok teşekkür ederim..

Öznur ÇAMBAY
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1: KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen durumunuza uygun olan seçenekleri çarpı işareti doldurunuz...

Adınız:

Soyadınız:

Mezun olduğunuz üniversite

1. Cinsiyetiniz:

Kadın ()

Erkek ()

2. Branşınız:

Okul Öncesi Öğretmenliği ()

Fen Bilgisi Öğretmenliği ()

Sınıf Öğretmenliği ()

3.Görev yılınız :

0-3 yıl ()

3-5 yıl ()

5 ve sonrası ()

Ölçme Değerlendirme Okuryazarlığı Envanteri

Senaryo 1

Matematik öğretmeni Ayşe Hanım, 10. sınıftaki öğrencilerinin sınıfta öğrendiklerini gerçekte hayatta ne kadar uygulayabildiklerini görmek istemektedir. Öğretmen kılavuz kitabı öğrencilerin matematiksel kavramları anlama düzeylerini ölçmek için çok sayıda yazılı sınav sorusu içermesine rağmen, Ayşe Hanım istediğini yapmak için yazılı sınavların en iyi yöntem olduğuna inanmamaktadır.

1. Yukarıdaki senaryoya göre, Ayşe Hanım'ın amacına en uygun ölçme-değerlendirme şekli aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Performans değerlendirme
 - B) Özgün (otantik, gerçek) değerlendirme
 - C) Uzun cevaplı sorular
 - D) Genel testler
3. Ayşe Hanım öğrencilerinin performansının diğer 10. sınıf öğrencilerine göre ne durumda olduğu hakkında genel bir izlenim edinmek için, genel bir matematik testi uyguluyor. Bu uygulama, aşağıdaki şartlardan hangisi yerine geldiğinde kabul edilebilir?
 - A) Testin güvenilirliği 0,60'ı geçmezse.
 - B) Standart test öğrenciler tarafından bireysel olarak cevaplanırsa.
 - C) Testte sorulan konular öğrenciler tarafından iyi biliniyor.
 - D) Kontrol grubu aynı sınıf düzeyinde öğrencilerden oluşursa.
5. Ayşe Hanım öğrencilerinin dersi anlama düzeylerini öğretimi boyunca değerlendirmektedir. Bu değerlendirmede, yeni konunun öğretimi izleyen kısa sınavlardan, ünite sonu sınavlarına kadar değişen ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaktadır. Yaptığı değerlendirmenin geçerliğini artırmak için Ayşe Hanım ne yapmalıdır?
 - A) Bütün değerlendirmeler için aynı derecelendirme ölçeğini kullanmalıdır.
 - B) Final notunu verirken öğrencilerin önceki performanslarını dikkate almalıdır.
 - C) Farklı değerlendirmelerine önemine göre ağırlık vermelidir.
 - D) Notları hesaplarken, öğrencilerin çabası dikkate alınmalıdır.
2. Öğrencilerinin bilgilerini doğru ve tutarlı bir şekilde değerlendirmek için Ayşe Hanım'a aşağıdakilerden hangisi önerilebilir?
 - A) Ünite hedeflerine uygun ölçütler belirlemeli ve bir puanlama ölçeği geliştirmeli.
 - B) Öğrencilerin ne yapabileceğini belirledikten sonra bir puanlama ölçeği geliştirmeli.
 - C) Öğrencilerin benzer görevlerdeki performanslarını göz önüne almalı.
 - D) Geçmişte kullanılmış ölçütler hakkında deneyimli meslektaşlarının görüşünü almalı.
4. Aşağıdaki durumlardan hangisi, 3. sorudaki matematik testinden alınan sonuçların kullanımı için uygun değildir?
 - A) Öğretimi planlamak
 - B) Öğrencilere not vermek
 - C) Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek
 - D) Öğretim programı geliştirmek
6. Veli toplantısı sırasında, Ayşe Hanım'ın sınıfındaki öğrencilerden birinin velisi, kızının matematikte %80'lik bir puan almasının ne anlama geldiğini öğrenmek istemiştir. Bu öğrencinin puanı için en iyi açıklama aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Testteki soruların %80'ini doğru cevaplamıştır.
 - B) Sınıfta 5 üzerinden 4 alacak düzeyde başarı göstermiştir.
 - C) Matematikte sınıf seviyesinin üzerinde bir başarı göstermiştir.
 - D) Sınıfın %80'inden daha iyi veya aynı derecede puan almıştır.

Senaryo 2

Kemal Bey, 5. sınıf öğretmenidir. Gelecek yıl yapacağı öğretimi planlamaktadır. Aynı zamanda, öğrencilerinin gelecek yılın sonunda il genelinde yapılacak bir başarı sınavına gireceğinin de farkındadır.

7. Kemal Bey'in bu yılki matematik ünitesi çok adımlı problem çözüme odaklanacaktır. Kemal Bey, il genelinde yapılacak sınavdan önce bazı konuların tekrar anlatılmasının gerekli olup olmadığını anlamak için ünitenin sonunda öğrencilerinin problem çözme becerilerini ölçmeye yönelik bir sınav yapmak istemektedir. Aşağıdaki ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangisi bu amaç için en uygun seçilmelidir?

- A) Ders kitabının öğretmen kılavuzunda yer alan bir yöntem.
- B) Öğretmiş olduğu beceri ve içerikle uyumlu bir yöntem.
- C) Bir standart ölçme değerlendirme yöntemi
- D) Tek adımlı problem çözme yeteneklerini içeren bir yöntem

9. Kemal Bey'in öğrencisi Elif, il genelinde yapılan testin problem-çözme becerileri bölümünde %60'lık dilime girmiştir. Bu sonuç en iyi aşağıdakilerden hangisi ile yorumlanabilir?

- A) Elif ortalamanın üzerinde puan almıştır.
- B) Elif ortalamanın altında puan almıştır.
- C) Elif ülke ortalamasında puan almıştır.
- D) Yorum yapmak için yeterli bilgi yoktur.

11. Kemal Bey'in uygulamayı düşündüğü aşağıdaki yöntemlerden hangisi ile verilen not başarıyı en az yansıtır?

- A) Günlük ödevler ve bölüm testleri
- B) Gösterilen çabaya göre puan ekleme ve çıkarma ile günlük ödevler ve ünite sonu testleri
- C) Öğrencilerin daha yüksek başarı sağlayabilmeleri amacıyla yeniden yapmalarına izin verilen günlük ödevler ve ünite sonu testleri
- D) Ünite sonu testleri ve resmi olarak değerlendirilmeyen ev ödevleri

8. Kemal Bey, öğrencileri için tekrar öğretimin gerekli olup olmadığını belirlemek için, kendi ölçme aracını geliştirmeye karar verir. Kemal Bey, bu testi aynı zamanda öğrencilerinin genel değerlendirme testinde nasıl bir performans göstereceğini de tahmin etmek için kullanmak istemektedir. Öğrencilerinin performansını en doğru şekilde tahmin etmek için, Kemal Bey'in geliştireceği en uygun değerlendirme şekli aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Performans değerlendirmesi
- B) Çoktan seçmeli test
- C) Portfolyo değerlendirmesi
- D) Açık uçlu sorular

10. Ahmet, Kemal Bey'in başka bir öğrencisidir. Ahmet, testin okuma bölümünden 196 puan almıştır. Geçebilmek için sınır değeri 200'dür. Sonuçta Ahmet testten geçememiştir. Bununla birlikte, testin standart hatası 6 olarak ölçülmüştür. Ahmet'in ihtiyaçlarına cevap verecek öğretimi gerçekleştirmede aşağıdakilerden hangisi Kemal Bey için en iyi karar olacaktır?

- A) Ahmet'in okuma becerisi için gerekli minimum puanı alamadığı açıktır bu yüzden okuma becerisini geliştirmeye yönelik ek ders almalıdır.
- B) Kemal Bey, Ahmet'in daha yüksek alabileceğini bilmektedir, bu yüzden testin sonuçları göz ardı edilebilir
- C) Ahmet minimum puanı az farkla kaçırdığı için fazladan veya farklı bir şey yapmaya gerek yoktur.
- D) Kemal Bey, Ahmet'in aslında çok daha düşük puan alması gerektiğini bildiği için test sonuçları göz ardı edilmelidir

12. Neslihan, matematik problem çözme testinden %60 ve okuduğunu anlama testinden %56 olmuştur. Her iki test için de yüzdelik dilimi %5'tir. Kemal Bey, Neslihan'ın ailesine nasıl bir tavsiyede bulunmalıdır?

- A) Farklılığı gözmezden gelmeler; öğrencinin performansı iki testte de aynıdır.
- B) Neslihan'ın okumasını geliştirmesi için ek ders aldırılmalıdır.
- C) Neslihan'ı evde daha çok okumaya zorlamalıdır.
- D) Neslihan için daha başarılı olduğu matematikte gelişmesi için destek olmalıdır.

Senaryo 3

Fatma Hanım, 8. sınıf tarih öğretmenidir. Ünitenin sonunda, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini belirlemek için çoktan seçmeli bir test uygulamak istemektedir. Öğrencilerinin çoğunun bu sınavda başarılı olacağını düşünmektedir.

13. Fatma Öğretmen'in amacını dikkate alarak, çoktan seçmeli test uygulama yönünde verdiği bu kararla ilgili ne söylenebilir?

- A) Ünitenin değerlendirilmesi için uygun bir seçimdir.
- B) Test puanları amaç için geçerli olmayabilir.
- C) Test puanları amaç için güvenilir olmayabilir.
- D) Doğru yanlış testi daha uygun olacaktır.

15. Fatma Öğretmen, sınav kâğıtlarını 100 üzerinden puanlamaya karar verir. Buna göre genel olarak, bir öğrencinin 85 alması nasıl yorumlanabilir?

- A) Öğrenci test sorularının %85'ini doğru yanıtlamıştır,
- B) Öğrenci ünite içindeki konuların %85'ini bilmektedir.
- C) Öğrenci sınava giren öğrencilerin %85'inden daha yüksek puan almıştır.
- D) Öğrenci sınava giren öğrencilerin %85'inden daha düşük puan almıştır.

17. Fatma Öğretmen, öğrencilerini bu dönemde sadece bir konudan test yapmıştır. Bu yüzden öğrencilerin notları sadece bu test puanlarıyla belirlenmiştir. Bu uygulamanın temel eleştirisi ne olabilir?

- A) Bu test öğrencileri tüm programa göre değerlendirmede çok sınırlı kalmıştır.
- B) Sadece teste dayalı değerlendirme olduğundan, bazı öğrenciler için dezavantajlı olabilir.
- C) Testten düşük puan alan öğrencilerin puanlarına eklemeye yapmalıdır.
- D) Öğrencilerin notları konusundaki kararlar daha fazla bilgiye dayanmalıdır.

14. Çoktan seçmeli testin kalitesini belirlemek için, Fatma Öğretmen madde analizi ile birlikte aşağıdakilerden hangisi dışındakileri yapmalıdır?

- A) Madde güçlük indeksi
- B) Madde ayrımcılık indeksi
- C) Güvenirlilik katsayısı
- D) Geçerlilik katsayısı

16. Fatma Öğretmenin öğrencilerinden bazıları çoktan seçmeli testten iyi puanlar alamamışlardır. Fatma Öğretmen ileride aynı üniteyi tekrar işleyeceği zaman öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek için bir ön test kullanmaya karar verir. Bu testin sonucuna göre öğretimini planlayacaktır. Fatma Öğretmen burada ne tür bir değerlendirme yapmaktadır?

- A) Bağlı
- B) Mutlak
- C) Her ikisi
- D) Hiç birisi

18. İsmail Bey, diğer bir tarih öğretmenidir. İsmail Bey, notlarını öncelikli olarak sınavtaki gözlemlerine dayalı olarak vermektedir. İsmail Bey ile Fatma Hanım'ın öğrencilerini değerlendirmedeki temel farklılığı aşağıdakilerden hangisi en iyi şekilde açıklamaktadır?

- A) Fatma Öğretmen formal değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen informal değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- B) Fatma Öğretmen biçimlendirici değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen geleneksel değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- C) Fatma Öğretmen standart değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen standart olmayan değerlendirmeyi kullanmaktadır.
- D) Fatma Öğretmen geleneksel değerlendirmeyi, İsmail Öğretmen alternatif değerlendirmeyi kullanmaktadır.

Senaryo 4

Ali Bey, yeni açılan bir ilköğretim okulunda Türkçe öğretmenidir. Sınıf değerlendirmesi konusunda tecrübeli olan Ali Bey'e sık sık etkili değerlendirme yöntemleri konusunda danışılmaktadır.

19. Leyla Hanım, okulun diğer bir Türkçe öğretmenidir. Ali Bey'e, 6. sınıfların yazma yeteneklerini değerlendirmede en iyi yolun ne olduğunu sorar. Bu soruya en iyi cevap aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Çoktan seçmeli sorular
- B) Doğru / Yanlış ifadeleri
- C) Boşluk doldurma soruları
- D) Kompozisyon yazma

21. Ali Öğretmen'in sınıfının bir öğrencisi olan Esra, standart sapmanın 4, ortalamanın 80 olduğu bir Türkçe testinden 78 puan almıştır. Bu testin, standart sapması 3, ortalaması 50 olan fen bölümünden ise 60 puan almıştır. Yukarıdaki bilgilere göre, akranlarıyla karşılaştırıldığında, Esra'nın durumu ile ilgili olarak en doğru ifade aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?

- A) Esra Türkçede, Fen'e göre daha iyidir.
- B) Esra Fen'de, Türkçeye göre daha iyidir.
- C) Esra her iki derste de sınıf ortalamasının altında kalmıştır.
- D) Esra her iki derste de sınıf ortalamasına yakın seviyededir.

22. Ali Öğretmen her dersin sonunda, öğrencilerinin anlama düzeylerini kontrol etmektedir. Bu şekilde, biçimlendirici ölçme-değerlendirme yapmanın temel amacı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilgideki artışı takip etmek
- B) Final sınavının içeriğini belirlemek
- C) Dersi planlamak
- D) Programın uygunluğunu değerlendirmek

20. İlköğretim matematik öğretmenlerinden biri, öğrencilerinin matematiği anlama düzeylerini ölçmede bir yol olarak hikâye tarzı problemlere daha çok yer vermek için testlerini yeniden düzenlemektedir. Bu tür testleri hazırlarken karşılaşılabileceği sıkıntılar konusunda Ali Bey'in fikrini almak ister. Aşağıdakilerden hangisi hikâyeye dayalı matematik testlerinin hazırlanması konusunda uygun bir öneri olamaz?

- A) Okuma düzeyi sınıf seviyesine uygun olmalıdır.
- B) Bazı gruplara diğerlerinden daha tanıdık gelebilecek senaryolardan kaçınılmalıdır.
- C) Cümlelerin anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmelidir.
- D) Derste kullanılmış senaryolardan yararlanılmalıdır.

23. Öğrencileri genel sınava hazırlamak ve okul gelişim alanlarını belirlemek için tüm 6. sınıf İngilizce öğretmenleri bir dizi açık uçlu soru içeren ortak bir final sınavı yaparlar. Ancak son zamanlarda bazı öğretmenler, sınav kâğıtlarını okumayı zamanında yetiştirme kaygısıyla bazı tutarsız sonuçların doğabileceği yönünde endişeler bildirmişlerdir. Bu konuda Ali Öğretmen'e danışırlar. Aşağıdakilerden hangisi öğretmenlerin tutarlılık konusundaki endişesine verilebilecek en iyi cevaptır?

- A) Tüm öğrenciler için önce birinci soruları, sonra ikinci soruları olmak üzere sırayla okuyun
- B) Puanlama esnasında puanlama anahtarında örnek öğrenci çalışmalarını gösterecek şekilde düzenlemeler yapın
- C) Puanlamanın öğretmene göre değişmesini minimum düzeye indirmek için bütüncül (holistik) puanlama yöntemi kullanın
- D) Klasik sınavları daha az kullanın.

24. Utku, Ali Öğretmen'in sınıfındaki 6. sınıf öğrencisidir. Genel okuma testinde 0,5'e eşdeğer bir Z puanı almıştır. Utku'nun ailesi bunun ne anlama geldiğini merak etmektedir. Yukarıdaki bilgiye göre, öğrencinin puanı konusunda en uygun yorum aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Utku 7. sınıf düzeyinde okuyor.
- B) Utku sınıfındaki öğrencilerin çoğundan daha iyi okuyor.
- C) Utku beklendiği gibi 6. sınıf düzeyinde okuyor.
- D) Utku 7. sınıf okuma sınıfına yerleştirilmelidir.

Senaryo 5

Suzan Hanım 4. sınıf Fen Bilgisi öğretmenidir. Son yıllarda öğrencilerinin hal değişimi (donma, erime, yoğunlaşma, buharlaşma vb.) konusunu anlamakta bazı zorluklar yaşadığını fark etmekle birlikte, özellikle nerelerde sorun yaşadıkları konusunda gelişmeleri gerektiğini düşünmektedir.

25. Suzan Öğretmen, öğrencilerinin özellikle hangi noktalarda zorluk yaşadıklarını belirlemek istemektedir. Aşağıdakilerden hangisi O'nun ihtiyaçlarına en iyi şekilde karşılık verir?

- A) Teşhis edici ölçme-değerlendirme
- B) İnfomal ölçme-değerlendirme
- C) Standart ölçme- değerlendirme
- D) Geleneksel ölçme-değerlendirme

27. Suzan Öğretmen'in uyguladığı ünite sonu testi kısa cevaplı ve açık uçlu sorular da içermektedir. Suzan öğretmen öğrencilerinin cevaplarında belirli bazı kriterleri anlama düzeylerini belirlemeye çalışmaktadır. Öğrenci cevaplarının puanlanmasını aşağıdakilerden hangisi en fazla kolaylaştırır?

- A) Objektif Cevap Anahtarları
- B) Bütüncül Puanlama Ölçeği
- C) Kontrol Listesi
- D) Analitik Puanlama Ölçeği

29. Suzan Öğretmen, fen bilgisi dersinde öğrencilerine verdiği dönem notlarının, öğrencilerin üniteye ait içeriğe hâkimiyet düzeylerini yansıtacğından emin olmak istemektedir. Aşağıdaki not verme sistemlerinden hangisi bu amacı en iyi şekilde gerçekleştirebilir?

- A) Mutlak değerlendirme
- B) Bağlı değerlendirme
- C) Geçti-Kaldı şeklinde not verme
- D) Portfolyo değerlendirme

26. Suzan Öğretmen hal değişimi konusunun öğretimi ve değerlendirmesini daha sağlıklı bir şekilde yapmak için, geçen yılın son sınavında uygulanan testte bu konu ile ilgili madde analizi yapmıştır. Aşağıdakilerden durumların hangisinde öğretmen test maddesini tekrar gözden geçirmeli veya tamamen çıkarmalıdır?

- A) Madde zorluk indeksi 0,50 ile 0,75 arasında olduğunda
- B) Ayırt edicilik indeksi + 0,30 olduğunda
- C) Ayırt edicilik indeksi - 0,50 olduğunda
- D) Zorluk indeksi 0,90 olduğunda

28. Ünite sonunda, Suzan Öğretmen öğrencilerinin üniteyle ilgili kavramları kendilerinden beklenen düzeyde anladıklarını belirlemiştir. Ancak, öğrenciler ilkbaharda genel bir teste tabi tutulduklarında, öğrencilerin bu üniteyle ilgili kavramları içeren maddelerde düşük bir performans gösterdiklerini görmüştür. Öğrencilerin sınıf performansları ve genel test sonuçları arasındaki uyumsuzluk düşünüldürse, okul gelişimi ile ilgili kararlar alınırken yapılması gereken en uygun hareket hangisidir?

- A) Sınıftaki öğretimin tüm 4. sınıf öğretmenleri arasında tutarlı hale getirilmesi yönünde öneride bulunmak
- B) Genel testlerde sorulanlarla sınıfta öğretilenlerin birbiri ile uyumunu sağlamak
- C) Fen bilgisinde daha yüksek puanların alınabileceği bir test seçmek
- D) İleri fen sınıflarında başarılı olması beklenen öğrencilerin yüzdesini belirlemek

30. Nalân, Suzan öğretmenin sınıfındaki bir öğrencidir. Genel bir testin fizik bölümündeki 15 sorudan 12'sini doğru cevaplamıştır. Bu ham puan %45. sıraya karşılık gelmektedir. Ailesi bu kadar soruyu doğru cevaplamasına karşın nasıl bu kadar düşük bir yüzde sıraya almasına şaşırılmıştır. Suzan Öğretmen'den bir açıklama beklemektedirler. Nalân'ın ailesine yapılabilecek en uygun açıklama aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bilmiyorum. Soruların değerlendirilmesiyle ilgili bir sorun olmalı.
- B) Nalân 12 tane doğru yapmış olabilir ama demek ki çok fazla sayıda çocuk 12 den fazla soruyu doğru yapmış.
- C) Ham puanlar tamamen mutlak değerlendirme ile yüzdelik sıralar ise bağli değerlendirme ile belirlenir.
- D) Ham puanlar tamamen bağıl değerlendirme ile yüzdelik sıralar ise mutlak değerlendirme ile belirlenir.

EK 2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öz-yeterlilik Algı Ölçeği

Sevgili Arkadaşlar,

Bu ankette, sizlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öz-yeterlilik algınızı belirleyecek olan maddeler yer almaktadır. Her maddede kendinizin ne kadar yeterli olduğunu 1’den 5’e kadar verilen derecelendirme seçeneklerine göre belirtiniz. Yani, bir maddede kendinizi hiç yeterli seviyede görmüyorsanız “1”, tamamen yeterli seviyede olduğunuzu düşünüyorsanız “5” işaretleyiniz. Cevaplarınız da dürüst ve içten olmanız, çalışmanın amacı için çok önemlidir. İlginiz için teşekkürler.

Öznur ÇAMBAY
Yüksek Lisans Öğrencisi

	1	2	3	4	5
1. Ölçme ile ilgili kavramları açıklayabilirim.					
2. Madde türleri arasındaki farklılıkları ifade edebilirim.					
3. Bir ölçme aracının ölçmeye yöneldiği taksonomik düzeyi tahmin edebilirim.					
4. Ölçme aracının güvenilirliğinin önemini açıklayabilirim.					
5. Ölçme aracının kullanım amacına ilişkin olarak gerekli geçerlik türünü belirleyebilirim.					
6. Standart sapma istatistiğinin önemini örneklerle açıklayabilirim.					
7. Performans değerlendirmenin önemini ifade edebilirim.					
8. Proje ile performans görevi arasındaki farkı açıklayabilirim.					
9. Bir öz değerlendirme ölçeği ile tutum ölçeğini ayırt edebilirim.					
10. Test geliştirme sürecinin aşamalarına uygun davranarak bir ölçme aracı geliştirebilirim.					
11. Kalitesi yüksek çoktan seçmeli test maddeleri yazabilirim.					
12. Ölçmeye ilişkin bir güvenilirlik yöntemi belirleyip güvenilirlik katsayısını elde edebilirim.					
13. Ölçmeye ilişkin geçerlik yöntemi belirleyip geçerlik analizi yapabilirim.					
14. Test geliştirme sürecinde madde analizi sonuçlarına bakarak çalışmayan maddeleri belirleyebilirim.					
15. Test geliştirme sürecinde çoktan seçmeli maddeler için çeldiricilerin kalitesini belirleyebilirim.					
16. Ölçme sonuçlarının ortalamasını hesaplayabilirim.					
17. Ölçme sonuçlarının varyansını hesaplayabilirim.					
18. Ölçme sonuçlarını herhangi bir yöntemle dayalı olarak standart puanlara dönüştürebilirim.					
19. Madde güçlük indisini hesaplayabilirim.					
20. Madde ayırt edicilik indisini elde edebilirim.					
21. Öğrencilerin bir performansına yönelik kontrol listesi hazırlayabilirim.					
22. Performans görevi ve/veya proje ürünlerinin nicelendirilmesi için bir dereceleme ölçeği hazırlayabilirim.					
23. Gözlemlediğim bir performans derecelendirme ölçeği ile puanlayabilirim.					

EK 3. Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Formu

Değerlendirme Okuryazarlığı Mülakat Soruları

1. Değerlendirme nedir? Ölçme nedir? Değerlendirme ve ölçme arasındaki fark nedir?
2. Değerlendirme yapılırken nasıl olunmalıdır/nasıl bir süreç izlenmelidir ve nelere dikkat edilmedir hangi kriterlere uygun davranılmalıdır?
3. Sizce, ders sonunda ya da ders sürecinde öğrencinin aldıkları puanlar öğrencinin ne öğrendiklerini ne derece yansıtır?
4. Bu değerlendirme aracını dersin hangi aşamasında/aşamalarında kullanılır ya da kullanıyorsunuz açıklar mısınız?
5. Öğretme-öğrenme süreci içerisinde, hangi değerlendirme yaklaşımlarını/araçlarını kullanırken ne tür sorunlarla/problemlerle karşılaşabileceğinizi düşünüyorsunuz/karşılaşıyorsunuz?
6. Sizce ders sürecinde uygulanan farklı öğretim strateji, yöntem ve tekniklere göre kalıplaşmış değerlendirme türleri olduğunu düşünüyor musunuz?
7. Dersin süreci içerisinde değerlendirme yaparken zamanı etkili ve verimli şekilde nasıl kullanır mısınız/kullanıyor musunuz?
8. Kullanmayı düşündüğünüz değerlendirme aracını nasıl uygularsınız (hangi kriterlere göre)?
9. Süreç değerlendirmesi mi yoksa sonuç değerlendirmesi mi yaparsınız? Süreç ya da sonuç değerlendirmesi yaparken nasıl bir süreç izlersiniz?
10. Dersi işlediniz ve değerlendirme sonucunda elde edilen verileri neye göre yorumlarsınız? Öğrencilerin ürünleri ile ilgili değerlendirme kriterlerini belirlerken neler yaparsınız?
11. Fen dersine gireceksiniz bir konu hakkında ders işleyeceksiniz. Değerlendirmede kullanacağınız tekniği ve araç-gereci neye göre belirlersiniz?

EK 4. Öz-Yeterlik Mülakat Formu

Öz-Yeterlik Mülakat Formu

1. Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini seçme de kendinizi yeterli hissediyor musunuz?
2. Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini geliştirme, tasarlama konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz?
3. Öğrencileri değerlendirirken kullanılacak uygun derecelendirme (rubrik) ölçme araçlarını seçme de yeterli olduğunuza inanıyor musunuz?
4. İçeriğe ve eğitim durumlarına uygun, farklı değerlendirme teknikleri geliştirebilir misiniz?

EK 5. MEB İzin Belgesi

Sayı : 79137285-605-E.12184934

27.11.2015

Konu: Uygulama İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,

b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 16/11/2015 tarih ve 11611387/044/34040 sayılı yazısı.

Danışmanlığını Prof. Dr. Sefa KAZANÇ'ın yaptığı Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Öznur ÇAMBAY'ın, "Hizmet İçi ve Hizmet Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz Yeterliliklerinin Araştırılması" konulu tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla yapacağı uygulama çalışmasını Müdürlüğünüze bağlı Okul Öncesi, İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan Okul Öncesi, Sınıf, Fen ve Teknoloji öğretmenlerine yönelik uygulamak için izin isteği, ilgil(b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde MEB'e bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi'ne bağlı olarak oluşturulmuş olan Bilimsel Araştırma İzni Değerlendirme Komisyonu 26/11/2015 tarihinde Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesi AR-GE Biriminde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup, söz konusu uygulama çalışmasının Müdürlüğümüze bağlı Okul Öncesi, İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan Okul Öncesi, Sınıf, Fen ve Teknoloji öğretmenlerine yönelik gönüllülük esasına dayalı olarak, Okul İdarelerinin de izni alınarak, çalışmaların eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde 07 Aralık 2015 - 01 Ocak 2016 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST

Müdür a.

Şube Müdürü

OLUR

27.11.2015

Ahmet BAĞLITAŞ

Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aalt ile Aynadır
27.11.2015

ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Elazığ ilinde doğdum. İlköğretim, ortaöğretim ve lisans eğitimimi Elazığ'da tamamladım. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği programını kazandım ve lisans eğitimimi 2012 yılında tamamladım. Aynı zamanda 2013 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladım.

Ulusal Konferanslarda Sunulan Bildiriler:

Kılıç, A., **Çambay, Ö.** & Kazanç, S. (2014, Eylül). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Gece ve Gündüz Oluşumu Konusunda Öğrencilerin Öğrenme Güçlüklerine İlişkin Bilgileri. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Adana.

Kılıç, A., **Çambay, Ö.** & Kazanç, S. (2014, Eylül). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Bilgileri ve Teknolojiyi Kullanmaya İlişkin Amaç Bilgileri. *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Adana.

Çambay, Ö., Kılıç, A., & Kazanç, S. (2016, Ekim). Hizmet Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-Yeterliklerinin Araştırılması. *IV. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretim Eğitimi Sempozyumu*. Elazığ



HİZMET İÇİ VE HİZMET ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞERLENDİRME

BY OZGUR ÇAMBAŞ

Quotes Included
Bibliography Included18%
SIMILAR

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Son yıllarda bilim ve teknolojinin gelişip değişmesine paralel olarak, çağdaş öğretim modellerinin yürütülmesi için eğitim programlarının sürekli yenilenerek yeni değişimlere ayak uydurulmaya çalışılmaktadır. Eğitim-öğretim programlarındaki bu yeniliklerin hedefi, öğrencinin bilinçli bir şekilde aktif bir rol üstlenerek, sınıf ortamında bizzat kendisinin bilgiyi inşa etmesi ve keşfederek, araştırarak, yapılandırarak özümsemesidir. Öğretmenin ise bilginin yapılandırma sürecinde öğrenciyi yönlendirmesi ve her tür bilgiyi işleme basamağında öğrenciye kendini değerlendirme ortamları yaratmasıdır. Değerlendirme; öğrenme-öğretme sürecinin en önemli öğelerinden biridir. Değerlendirme sürecinde, öğretim programının en başında belirlenen kazanımlara ulaşma ve belirlenen hedefleri gerçekleştirilmesidir. Değerlendirme

Match Overview

1	Internet 1034 words crawled on 04-Apr-2016 acikerisim.sinop.edu.tr:8000	4%
2	Internet 305 words crawled on 02-Oct-2015 library.cu.edu.tr	1%
3	Internet 251 words crawled on 28-Jun-2015 oaji.net	1%
4	Internet 147 words crawled on 13-Oct-2015 acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080	1%
5	Internet 126 words crawled on 23-Jul-2016 drcplayer.hiz.tr	<1%
6	Internet 119 words crawled on 12-Dec-2014 ejercongress.org	<1%
7	Internet 116 words crawled on 25-Aug-2014	<1%