

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI EĞİTİM
PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİ PROGRAMININ
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Muhammed AKINCI

Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Antalya, 2021

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

17 / 09 / 2021

Muhammed AKINCI

İmzası

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Muhammed AKINCI'nın bu çalışması **17.09.2021** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Ana Bilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Doktora Programında **Doktora Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan	: Doç. Dr. Harun ŞAHİN (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim)	
Üye	: Prof. Dr. Neşe ÖZKAL (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim)	
Üye	: Prof. Dr. Günseli ORHON (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim)	
Üye	: Prof. Dr. Hasan Hüseyin ÖZKAN (Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim)	
Üye (Danışman)	: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE (Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim)	

DOKTORA TEZİNİN ADI: Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Değerlendirilmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Cengiz TOKER

Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi amaçlanmış ve araştırma çeşitli aşamalar sonucunda tamamlanmıştır. Şüphesiz doktora tezi oldukça kapsamlı bir araştırmadır. Bu tür bir araştırmayı tezi yürüten araştırmacının yalnızca kendi bireysel çabasıyla tamamlaması mümkün değildir. Özellikle Covid-19 küresel salgını, araştırmama katkı sağlayan insanları daha da değerli kılmış ve teşekkürü bir borç haline getirmiştir.

Başta yalnızca bilimsel anlamda değil, insani ve ahlaki açıdan da nitelikli akademisyen ve öğretmenler yetiştirmeyi amaç edinmiş ve bu araştırmadaki katkıları birkaç cümle ile ifade edilemeyecek kıymetli danışmanın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE'ye,

Süreçteki yapıcı tutumları ve uzmanlıkları ile çalışmanın nitelik olarak daha üst noktalara taşınmasında emek ve katkıları olan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Neşe ÖZKAL ve Doç. Dr. Harun ŞAHİN'e,

2017 yılında kaybettiğimiz ve hastalığı sürecinde dahi öğrencilerini düşünmekten vazgeçmeyen, danışmanım Prof. Dr. Erdoğan KÖSE ile tanışmamıza ve çalışmamıza vesile olmuş rahmetli danışmanın Prof. Dr. Şerafettin KARAKAYA'ya,

Çalışmamı sürdürmemde zaman ve emek harcayan Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Giresun Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı öğretim üyelerine,

Maddi, manevi, akademik ve bilimsel desteğinin yanında dostluk ve kardeşliğini her zaman hissettiğim Arş. Gör. Dr. Abdulkadir KURT'a,

Covid-19 küresel salgını sebebiyle çalışmalarımızı büyük oranda evlerimizde yürüttüğümüz bu zorlu günlerde manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli eşim Songül ŞEN AKINCI ve oğlum Ekrem AKINCI'ya,

teşekkür ederim.

Ar. Gör. Muhammed AKINCI

ÖZET

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

AKINCI, Muhammed

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Eylül 2021, 288 sayfa

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinin tüm programlarında zorunlu olan, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden *eğitimde ölçme ve değerlendirme* dersi programının değerlendirilmesidir. Araştırmada karma yöntem tasarımlarından çok aşamalı değerlendirme tasarımı kullanılmıştır. Program değerlendirme modeli olarak ise *Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli* tercih edilmiştir. Verilerin toplanmasında ise Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modelinin *Betimleme Matrisi* dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırma Eğitimde Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi (JCSEE) tarafından hazırlanan program değerlendirme standartları dikkate alınarak yürütülmüştür. Çalışmanın ulaşılabilir evreni Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren devlet okulları, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi Eğitim ve İlahiyat Fakülteleridir. Çalışmada ölçüt örnekleme, maksimum çeşitlilik örnekleme, tipik durum örnekleme ve çalışma grubu gibi yöntemlerle belirlenen 484 öğretmen adayı, 16 öğretmen, 8 okul yöneticisi ve 7 öğretim elemanından yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formu, başarı testi ve kontrol listesi kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşü, katılımcı teyidi, kodlayıcı tutarlılığı ve madde analizleri gibi çeşitli önlemler alınmış, verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Başarı testi puanlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için İlişkisiz Örneklem İÇİN T Testi, İlişkisiz Örneklem İÇİN Tek Faktörlü Varyans Analizi, Mann-Whitney U ve Games Howell testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre hem görevi başındaki öğretmenler hem de öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmemektedir. Bu durum büyük oranda

öğretmenlere hizmet öncesi eğitimleri sırasında sunulan ölçme ve değerlendirme eğitiminin niteliğiyle ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin niteliğine ilişkin elde edilen sonuçlara göre, programın hedef ve içeriklerinin belirlenmesinde hedef seçme ve yazma ilkelerine uymama, öğretmenlik alanı, öğrenci özellikleri, kurumsal farklılıklar gibi değişkenlerin yeterince dikkate alınmaması gibi sorunlar söz konusudur. Ayrıca YÖK çerçeve programları, Bologna süreçleri, kalite ve akreditasyon süreçleri, KPSS içerikleri, öğretim elemanının alan uzmanlığı gibi çok sayıda değişkenin hedef ve içeriklerin belirlenmesinde karışıklığa sebep olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim uygulamaları iletişim, etkileşim ve katılım, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme gibi süreçler açısından sınırlayıcı olarak görülmektedir. Ders süresi ise uygulama yapmaya olanak tanımayacak ölçüde kısa olduğu için eleştirilmektedir. Görevi başındaki öğretmenler ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme konusunda öğrendikleri teorik bilgilerin okullarda karşılığının olmadığını düşünmektedir. Ayrıca YÖK tarafından ders üzerinde yapılan güncelleme ve değişikliklerin önceki düzenlemelere kıyasla olumlu anlamda bir fark oluşturmadağı gözlemlenmiştir. Çalışmada son olarak tespit edilen sorunların giderilmesine ve benzer konularda yürütülecek program değerlendirme araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülen çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Ölçme değerlendirme, program değerlendirme, ihtiyaca cevap verici, uygunluk-olasılık, paydaş/katılımcı.*

ABSTRACT

EVALUATION OF MEASUREMENT AND EVALUATION IN EDUCATION CURRICULUM

AKINCI, Muhammed

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

September 2021, 288 pages

This study aims to evaluate the curriculum of *measurement and evaluation in education*, which is a compulsory course in all programs of faculties of education. In the research, a multi-stage evaluation design, one of the mixed-method designs, was used. As the curriculum evaluation model, *Stake's Responsive Evaluation Model* was preferred. The *Description Matrix* of Stake's Congruence-Contingency Evaluation Model was used in the data collection process. In addition, the research was conducted considering the program evaluation standards prepared by the Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE). The accessible population of the study is the public schools operating under the Rize Provincial Directorate of National Education, the Faculties of Education and Theology of Recep Tayyip Erdogan University, Trabzon University, and Giresun University. In the study, data were collected from 484 pre-service teachers, 16 teachers, 8 school administrators, and 7 instructors, determined by methods such as criterion sampling, maximum diversity sampling, typical sampling, and study group, using semi-structured interview forms, observation form, achievement test, and checklist. Various measures such as expert opinion, participant confirmation, consistency between coders, and item analysis were taken to ensure the validity and reliability of the research data. Moreover, content analysis, and descriptive analyzes were used in the analysis of the data. Independent sample t-test, one-way ANOVA, Mann-Whitney U, and Games Howell tests were used to determine whether achievement test scores differ in terms of various variables.

Research findings show that both teachers and pre-service teachers do not consider themselves qualified in measurement and evaluation. This situation is largely related to the quality of measurement and evaluation training offered to teachers during their pre-service

training. According to the results obtained, there are problems such as not complying with the principles of selecting and writing objectives, not considering the variables such as fields of teacher candidates, student characteristics, and institutional differences in determining the objectives and contents of the program. In addition, many variables such as CoEH programs, Bologna processes, quality and accreditation processes, PPSE contents, and field expertise of the instructors cause confusion in the determination of the goals and contents. Distance education practices evaluated as limiting in terms of processes such as communication, interaction, and participation, teaching methods and techniques, measurement and evaluation. The course duration is criticized for being too short to allow practice. Teachers and teacher candidates who take the teaching practice course think that the theoretical knowledge they have learned about measurement and evaluation has no equivalent in schools. In addition, it was observed that the updates and changes made by CoEH on the course did not make a positive difference compared to the previous regulations. In the study, various suggestions that are believed to contribute to the elimination of the problems identified and to the program evaluation researches to be carried out on similar issues are presented.

Keywords: *Measurement and evaluation, program evaluation, curriculum evaluation, responsive evaluation, congruence-contingency, participant.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xix
GRAFİKLER LİSTESİ	xx
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xxi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	3
1.2. Amaç.....	8
1.3. Önem	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	12
1.6. Tanımlar	12

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme.....	13
2.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	17
2.2.1. “Ölçme” ve “Değerlendirme” Kavramlarının Tanımı ve Türleri.....	17
2.2.2. Öğretmen Yetiştiren Programlarda Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi	20
2.3. Program Değerlendirme	29
2.3.1. Dünya’da ve Türkiye’de Program Değerlendirme	29
2.3.1.1. JCSEE Program Değerlendirme Standartları	30

2.3.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları.....	34
2.3.2.1. Program Değerlendirmede Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar	34
2.3.2.2. Program Değerlendirmeye Tasarımsal Yaklaşımlar.....	37
2.3.2.2.1. Hedef/Program Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	38
2.3.2.2.2. Tüketici Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	38
2.3.2.2.3. Sistem/Karar Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	39
2.3.2.2.4. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı.....	40
2.3.2.2.5. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	41
2.3.2.3. İlgili Literatürde Yer Alan Diğer Bazı Program Değerlendirme Yaklaşımları ...	41
2.3.2.3.1. Scriven'in Program Değerlendirme Yaklaşımı	41
2.3.2.3.2. Stufflebeam'in Program Değerlendirme Yaklaşımı	42
2.3.2.3.3. Dart'in Program Değerlendirme Yaklaşımı	42
2.3.2.3.4. Patton'in Program Değerlendirme Yaklaşımı	43
2.3.2.3.5. Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımı	44
2.3.3. Program Değerlendirme Modelleri.....	44
2.3.3.1. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Modelleri.....	45
2.3.3.1.1. Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli.....	45
2.3.3.1.2. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli	48
2.3.3.1.3. Parlett ve Hamilton'ın Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli	50
2.3.3.1.4. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli	50
2.3.3.2. Dünya'da ve Türkiye'de Yaygın Olarak Kullanılan Diğer Program Değerlendirme Modelleri	51
2.3.3.2.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli.....	51
2.3.3.2.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli	52
2.3.3.2.3. Probus'un Çelişki/Fark Program Değerlendirme Modeli.....	52
2.3.3.2.4. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Program Değerlendirme Modeli.....	53

2.3.3.2.5. UCLA Değerlendirme Modeli.....	54
2.3.3.2.6. Eisner’ın Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli.....	56
2.3.3.2.7. Bellon ve Handler’ın Değerlendirme Modeli.....	56
2.3.3.2.8. Hammond’ın Değerlendirme Küpü.....	57
2.3.3.2.9. Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli	57
2.4. Kuramsal Çerçevenin Genel Değerlendirmesi	58
2.5. İlgili Araştırmalar	59
2.5.1. Yurtiçinde Yürütülen İlgili Araştırmalar	59
2.5.1.1. Öğretmen Yetiştiren Programların Değerlendirildiği Araştırmalar	64
2.5.1.2. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerini İnceleyen Araştırmalar	67
2.5.1.3. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı ve Modellerini Kullanarak Yürütülen Program Değerlendirme Çalışmaları.....	73
2.5.2. Yurtdışında Yürütülen İlgili Araştırmalar	77
2.6. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirmesi.....	81

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni.....	83
3.2. Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Prosedürleri	86
3.2.1. Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Modeli	86
3.2.1. Araştırmada Benimsenen Program Değerlendirme Standartları	89
3.3. Evren ve Örneklem.....	92
3.3.1. Birinci Aşama Veri Toplama Sürecinde Örneklem Seçimi.....	94
3.3.2. İkinci Aşama Veri Toplama Sürecinde Örneklem Seçimi	99
3.3.2.1. Nitel Veri Toplama Süreçlerinde Örneklem Seçimi	99
3.3.2.2. Nicel Veri Toplama Süreçlerinde Örneklem Seçimi.....	103

3.4. Veri Toplama Araçları.....	104
3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	104
3.4.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Gözlem Formu	106
3.4.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Temel Kavramlar Başarı Testi.....	108
3.4.4. Program Değerlendirme Standartları Kontrol Listesi.....	111
3.5. Veri Toplama Süreci.....	112
3.5.1. Birinci Aşama Veri Toplama Süreci	112
3.5.2. İkinci Aşama Veri Toplama Süreci	113
3.6. Veri Analizi	114
3.6.1. Birinci Aşama Verilerinin Analizi.....	114
3.6.2. İkinci Aşama Verilerinin Analizi	116
3.6.2.1. Nitel Verilerin Analizi	116
3.6.2.2. Nicel Verilerin Analizi	119

BÖLÜM 4

BULGULAR

4.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	122
4.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Aldıkları Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşleri.....	127
4.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Kurumlarında Yürütülen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerinin Niteliğine İlişkin Görüşleri.....	131
4.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının “Girdiler” Boyutunun Niteliğine Yönelik Bulgular	136
4.4.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Hedeflerine Yönelik Bulgular	137
4.4.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının İçeriklerine Yönelik Bulgular	140

4.4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklentilerine Yönelik Bulgular	154
4.4.4. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutum ve Motivasyonlarına Yönelik Bulgular	156
4.4.5. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersini Yürüten Öğretim Elemanı Niteliğine Yönelik Bulgular	159
4.5. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının “İşlemler” Boyutunun Niteliğine Yönelik Bulgular	161
4.5.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Bulgular	162
4.5.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Süresi ve Öğrenci Devamsızlığına Yönelik Bulgular	166
4.5.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Araç-Gereç, Materyal ve Kaynaklara Yönelik Bulgular	170
4.5.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki İletişim ve Derse Katılım Süreçlerine Yönelik Bulgular	173
4.5.5. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bulgular	176
4.6. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının “Ürünler” Boyutunun Niteliğine Yönelik Bulgular	178
4.6.1. Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Bulgular	179
4.6.2. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Edindikleri Bilgileri Uygulamaya Dökme Becerilerine Yönelik Bulgular	181
4.6.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amacına Hizmet Etme Durumuna Yönelik Bulgular	183
4.7. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Temel Kavramlar (EÖDTK) Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular	184
4.8. Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi ile İlgili YÖK Düzenlemelerine Yönelik Görüşleri	190

4.9. Paydaşların Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Önerileri	195
--	-----

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	203
5.1.1. Girdi Değerlendirmesi	206
5.1.2. Süreç Değerlendirmesi	209
5.1.3. Ürün Değerlendirmesi	211
5.2. Öneriler.....	217
5.2.1. Sonuçlara Yönelik Öneriler	217
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	219
KAYNAKÇA.....	220
EKLER	250
EK-1. Akdeniz Üniversitesi Araştırma İzni ve Etik Onayı	250
EK-2. Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni ve Etik Onayı	251
EK-3. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Araştırma İzni ve Etik Onayı.....	252
EK-4. Giresun Üniversitesi Araştırma İzni ve Etik Onayı	253
EK-5. Trabzon Üniversitesi Araştırma İzni ve Etik Onayı	254
EK-6. Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşme Formları.....	255
EK-7. Öğretim Elemanı Görüşme Formu.....	256
EK-8. Öğretmen Adayı Görüşme Formu	257
EK-9. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Gözlem Formu	258
EK-10. EÖDTK Başarı Testi Uygulama Ekranı ve Örnek Sorular	259
EK-11. Program Değerlendirme Standartları Kontrol Listesi	260
ÖZGEÇMİŞ.....	263
İNTİHAL RAPORU.....	265
BİLDİRİM.....	266

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	4
Tablo 1.2. Öğretmenlerin Sahip Olması Beklenen Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri ve Göstergeleri	5
Tablo 2.1. Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri	22
Tablo 2.2. 1980 Pedagojik Formasyon Programlarında Yer Alması Gereken Zorunlu Dersler ve Kredileri.....	22
Tablo 2.3. 19 Kasım 1982 ve 27 Eylül 1985 Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri	23
Tablo 2.4. 1997 Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Formasyon Dersleri ve Kredileri.....	24
Tablo 2.5. 2006 Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri.....	25
Tablo 2.6. Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Yer Alan Zorunlu Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri	26
Tablo 2.7. 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri	27
Tablo 2.8. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında Yer Alan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve (Eğitimde) Ölçme ve Değerlendirme Ders İçerikleri	28
Tablo 2.9. Çeşitli Bilim İnsanlarına Göre Program Değerlendirmeye Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar	35
Tablo 2.10. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Türleri ve Özellikleri.....	40
Tablo 2.11. Stake'in Ön-düzenli ve İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirmelerin İşlem Önceliklerine İlişkin Varsayımları.....	48
Tablo 2.12. Çelişki/Fark Program Değerlendirme Modeli Değerlendirme Aşamaları	53
Tablo 2.13. BGSÜ Değerlendirme Modelinin Değerlendirme Boyut ve Rollerini.....	54
Tablo 2.14. UCLA Değerlendirme Modelinin Boyutsal Özellikleri	55
Tablo 2.15. Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modelinin Boyutları ve Özellikleri	56

Tablo 2.16. Kirkpatrick Modelinde Değerlendirme Seviyeleri, Biçimi, Tanımı ve Özellikleri	58
Tablo 2.17. Değerlendirilen Temel Eğitim Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri	61
Tablo 2.18. Değerlendirilen Lise Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri	62
Tablo 2.19. Değerlendirilen Ön Lisans ve Yabancı Dil Hazırlık Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri	62
Tablo 2.20. Değerlendirilen Hizmet İçi Eğitim ve Çeşitli Sertifika Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri	63
Tablo 2.21. Değerlendirilen Lisans Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri	63
Tablo 3.1. Program Değerlendirme Standartlarının Karşılama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	90
Tablo 3.2. Araştırmada Tercih Edilen Veri ve Katılımcı Türü ile Kullanılan Örneklem Yöntemleri.....	93
Tablo 3.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	95
Tablo 3.4. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Tür ve Kademesine Göre Dağılımları	96
Tablo 3.5. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Dağılımları	97
Tablo 3.6. Görüşme Yapılan Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler	98
Tablo 3.7. Gözlem Yapılan Üniversite, Fakülte, Lisans Programları ve Öğrenci Sayıları	100
Tablo 3.8. Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Bilgiler	101
Tablo 3.9. Görüşme Yapılan Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler	102
Tablo 3.10. Başarı Testinin Uygulandığı Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler	103
Tablo 3.11. Başarı Testi Ön Uygulamasına İlişkin Madde Analizleri	111
Tablo 3.12. Öğretmen Görüşmelerine Ait Kodlar ve Temalar.....	115
Tablo 3.13. Okul Yöneticisi Görüşmelerine Ait Kodlar ve Temalar	115
Tablo 3.14. Gözlem Verilerine Ait Kodlar ve Temalar.....	117
Tablo 3.15. Öğretim Elemanı Görüşmelerine Ait Kodlar ve Temalar	118
Tablo 3.16. Öğretmen Adayı Görüşmelerine Ait Kodlar ve Temalar	118

Tablo 3.17. Başarı Testinden Elde Edilen Sonuçların Madde İstatistikleri.....	119
Tablo 3.18. EÖDTK Başarı Testinden Alınan Puanların Normallik Katsayıları	120
Tablo 4.1.Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	122
Tablo 4.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler.....	123
Tablo 4.3. Hizmet Öncesi Ölçme ve Değerlendirme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Kodlama ve Betimsel İstatistikler.....	127
Tablo 4.4. Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Niteliğine İlişkin Kodlama ve Betimsel İstatistikler.....	132
Tablo 4.5. Programın Girdilerinin Niteliğine İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler.....	137
Tablo 4.6. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Bologna İzlemlerinde Yer Alan Hedefler.....	138
Tablo 4.7. RPD 1 Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler	141
Tablo 4.8. İlahiyat Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler.....	142
Tablo 4.9. RPD 2 Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler	143
Tablo 4.10. Fen Bilgisi Öğretmenliği Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler	144
Tablo 4.11. Müzik Öğretmenliği Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler	146
Tablo 4.12. Özel Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenliği Gruplarına Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler	147
Tablo 4.13. 2018 YÖK Çerçeve Programında Yer Alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi İçerikleri ile Derslerde Sunulması Planlanan İçeriklerin Karşılaştırılması	149
Tablo 4.14. Programın İşlemler Boyutunun Niteliğine İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler	161
Tablo 4.15. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Yürütüldüğü Uzaktan Eğitim Platformları ve Yürütülüş Biçimi.....	162
Tablo 4.16. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	164
Tablo 4.17. RPD 1 Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri.....	166
Tablo 4.18. RPD 2 Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri.....	167

Tablo 4.19. İlahiyat Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri.....	167
Tablo 4.20. Fen Bilgisi Öğretmenliği Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri.....	168
Tablo 4.21. Müzik Öğretmenliği Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri	168
Tablo 4.22. Özel Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenliği Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri.....	169
Tablo 4.23. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Araç-Gereç, Materyal ve Kaynaklar	171
Tablo 4.24. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Haftalık Olarak Kullanılan İletişim Kanalları.....	174
Tablo 4.25. Ara Sınav ve Final Sınavı Uygulamaları ve Öğrencilerin Aldığı Ortalama Puanlar	177
Tablo 4.26. Programın Ürünler Boyutunun Niteliğine İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler	178
Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	179
Tablo 4.28. EÖDTK Başarı Testinin Hedefleri Bazında Gruplara Göre Betimsel İstatistikler	185
Tablo 4.29. EÖDTK Başarı Testinden Alınan Puanların Bölüm ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	187
Tablo 4.30. Bölüm Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları	188
Tablo 4.31. Bölüm Değişkenine İlişkin Games-Howell Post Hoc Testi Sonuçları.....	188
Tablo 4.32. Cinsiyet Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları.....	189
Tablo 4.33. RPD 2 Grubuna Ait Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	189
Tablo 4.34. Tüm Katılımcılar İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları	190
Tablo 4.35. Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Derslerinin İçerikleri	191
Tablo 4.36. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Ölçme ve Değerlendirme Derslerini Alan Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Görüşleri	193

Tablo 4.37. Öğretim Elemanlarının YÖK Düzenlemeleri Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler.....	194
Tablo 4.38. Paydaşların Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Konusundaki Önerilerine Yönelik Kodlar ve Betimsel İstatistikler.....	196



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Stake'in Değerlendirme Matrisi	46
Şekil 2.2. Stake'in Program Değerlendirme Süreci.....	47
Şekil 2.3. Stake'in Program Değerlendirme Aşamaları	49
Şekil 2.4. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli	51
Şekil 2.5. Hammond'un Değerlendirme Yapısı	57
Şekil 3.1. Keşfedici Sıralı Tasarım Kullanılarak Yürütülen Çok Aşamalı Değerlendirme Tasarımı.....	84
Şekil 3.2. Araştırmada Kullanılan Çok Aşamalı Değerlendirme Tasarımının Yürütülüş Aşamaları	86

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2.1. Program Değerlendirme Başlığı Altında Yayımlanan Çalışmaların Araştırma Alanları.....	78
Grafik 2.2. Program Değerlendirme Başlığı Altında Yapılan Çalışmaların Yayımlandığı Diller	78
Grafik 2.3. Program Değerlendirme Başlığı Altında Yayımlanan Çalışmaların Yürütüldüğü Ülkelere Göre Dağılımı.....	79



KISALTMALAR LİSTESİ

BGSÜ	Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Program Değerlendirme Modeli
EÖDTK	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Temel Kavramlar Başarı Testi
FBÖ	Fen Bilgisi Öğretmenliği
İLH	İlahiyat Lisans Programı
İNÖ	İngilizce Öğretmenliği
JCSEE	Eğitimde Değerlendirme Standartları Ortak Komitesi
MB	Meslek Bilgisi
MTÖ	Matematik Öğretmenliği
MZÖ	Müzik Öğretmenliği
ÖA	Öğretmen Adayı
ÖE	Öğretim Elemanı
OÖÖ	Okul Öncesi Öğretmenliği
ÖEÖ	Özel Eğitim Öğretmenliği
RPD	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
SBÖ	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
SNÖ	Sınıf Öğretmenliği
TAP	Test Analysis Program
TRÖ	Türkçe Öğretmenliği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bir eğitim sisteminin başarısı, eksikleri veya sorunlarından söz edildiğinde akla ilk gelen konulardan birisi programın niteliğidir. Null (2011) programın önemini vurgulamak için “Program, eğitimin kalbidir.” ifadesini kullanmıştır (s.1). Kalp insan için yaşamsal öneme sahip bir organdır. Benzer biçimde eğitim programlarının çeşitli bilimsel süreçler ile geliştirilerek ve değerlendirilerek geçerli, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesi de eğitim öğretim için yaşamsaldır. Program geliştirme ve değerlendirme kavramlarının tanımları bu durumu açıkça ifade etmektedir. Program geliştirme genel hatlarıyla çeşitli gelişmeler ve bilimsel araştırma süreçleri ışığında programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin geçerli, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesi ve bu süreçlerde hangi kişilerin, işlemlerin ve prosedürlerin yer aldığını gösteren süreçler olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2014; Null, 2011; Ornstein ve Hunkins, 2018; Ornstein ve Levine, 2008). Program değerlendirme ise sözü edilen bu bilimsel süreçler kullanılarak programın sahip olması gereken özellikleri, hangi ölçüde karşıladığının belirlenmesi ve program hakkında çeşitli kararlar verilmesi olarak tanımlanmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011; Madaus, Stufflebeam ve Scriven, 2000; Mertens ve Wilson, 2019; Stufflebeam ve Coryn, 2014; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu bağlamda, temelde dört çeşit program değerlendirmeden söz edilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2014) Bunlar:

Formal Değerlendirme: Belirli bir sistematiği olan, amaçları, yeri, zamanı, muhatapları belli, geçerli ve güvenilir değerlendirmelerdir (Fitzpatrick, vd., 2011).

İnformal Değerlendirme: Formal değerlendirmelerin aksine belirli bir sistematiği olmayan, geçerliği ve güvenilirliği tartışmaya açık, daha çok bireysel değerlendirmelerdir (Fitzpatrick, vd., 2011; Yüksel ve Sağlam, 2014).

Biçimlendirici Değerlendirme: Bu değerlendirme türü programın henüz geliştirilme aşamasındayken nasıl yenileneceğine dair kararları yönlendiren kanıtlar sunar. Biçimlendirici değerlendiriciler, geliştirilmekte olan programın alt unsurlarına bakar ve kısa deneme durumlarında bunları test eder. Böylelikle sorunlu program öğelerinin tam olarak

uygulanmadan önce nasıl değiştirileceğiyle ilgili kararların alınmasına olanak tanınmış olur (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Toplam Değerlendirme: Geliştirilen ve uygulanan programın genel kalitesini değerlendirmeyi amaçlar. Bu değerlendirme türü eğitimcileri, öğrencilerin ve okulun eğitim standartlarını ne ölçüde karşıladığı konusunda bilgilendirir. Ayrıca öğretmenlerin asgari standartları karşıladığını da gösterir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Program değerlendirme türlerinin tanımları, belirli bir sistematığı olan, amaçları, yeri, zamanı, muhatapları belli, geçerli ve güvenilir değerlendirmeler olmaları sebebiyle biçimlendirici ve toplam değerlendirmelerin de formal nitelik taşıdıklarını göstermektedir. Formal değerlendirmeler olarak adlandırılabilen program değerlendirme araştırmaları ise belirli yaklaşım ve modeller aracılığıyla yürütülmektedir (Stufflebeam, 1999). Geliştirilen bir programın geçerli, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesi, bilimsel araştırma süreçleri içerisinde gerçekleştirilen program değerlendirme etkinliklerine bağlıdır. Benzer biçimde öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin belirlenmesi de başarılı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine bağlıdır. Çünkü eğitimde ölçmenin temel amacı öğrencilere kazandırılmak istenilen beceri ve yeterliğe ne düzeyde ulaşıldığının yani istenilen davranış değişikliğinin ne derece gerçekleştiğinin belirlenmesidir (Kan, 2018). Eğitimde değerlendirme ise ölçme sonuçlarından yola çıkarak öğrenmelerin ve öğretimin başarısını belirli ölçüt veya ölçütlere göre değerlendirme ve karar verme sürecini ifade eder (Atılgan, 2018; Güler, 2018; Secolsky ve Denison, 2018). Bununla birlikte okul içerisinde yürütülen değerlendirmeler daha çok öğrenci başarısına odaklanırken programın değerlendirilmesi bütün bir okul sisteminin sistematik olarak değerlendirilmesini ifade eden kapsamlı bir süreçtir (Nevo, 2002). Öğretmenler ise sözü edilen okul sistemlerindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel uygulayıcılarıdır. Bu bakımdan öğretmenlerin ve öğretmen yetiştiren programların, geliştirilen ve değerlendirilen farklı programların uygulandığı okul sistemlerindeki rolü oldukça önemlidir (Bullough, 1992). Bu durum geliştirilen programların etkin bir biçimde uygulanması ve başarılı olması için öğretmenlerin kilit role sahip olduğu anlamına gelmektedir. Çeşitli araştırmalarda geliştirilen bir programın devamlılığının sağlanması için öğretmen eğitimi ve niteliğinin önemi vurgulanmaktadır (LaChausse, Clark ve Chapple, 2014; Valcke, Rots, Verbeke ve Van Braak, 2007). Bu açıdan başta öğretmen yetiştiren programların nitelikli olması bu programların çıktısı olan öğretmenlerin mevcut programları etkin bir biçimde yürütebilmesi için gereklidir.

Öğretmenlerin öğrenci başarısını belirleme amacıyla yaptıkları ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ise verdikleri eğitimin başarısını da göstermektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme, program geliştirme sürecinde süreklilik ilkesi adına büyük öneme sahiptir (Tan, 2019). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve program değerlendirme kavramları arasında yakın bir ilişki olduğu ifade edilebilir.

1.1. Problem Durumu

Türkiye’de öğretmen niteliğinden sorumlu farklı kurumlardan söz etmek mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) da bu kurumlardan biridir. Bu bağlamda MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri “Mesleki Bilgi”, “Mesleki Beceri” ve “Tutum ve Değerler” olarak üç ana başlık altında ele alınmaktadır. Ölçme ve Değerlendirme ise öğretmenlik mesleki yeterlikleri arasında mesleki beceri başlığı altındaki temel öğretmen özelliklerinden biri olarak ifade edilmektedir (MEB, 2017a). Aynı şekilde Eğitim Vizyonu 2023 Belgesi’nde ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin başarısı için üzerinde durulması gereken temel konulardan biri olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca Türkiye’nin 2023 eğitim vizyonunda yer alan temel hedeflerden biri de ölçme ve değerlendirmede başarılı bir noktaya gelmektir. Bu bağlamda ölçme değerlendirme konusundaki hedefler aşağıda yer almaktadır (MEB, 2019, s. 2):

- Eğitim kalitesinin artırılması için ölçme ve değerlendirme yöntemleri etkinleştirilecek,
- Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinlikleri izlenecek,
- Kademeler arası geçiş sınavlarının eğitim sistemi üzerindeki baskısı azaltılacak,
- Yeterlik temelli ölçme değerlendirme yapılacaktır.

Yukarıdaki hedefler incelendiğinde ölçme ve değerlendirmenin etkinliğinin artırılmasının eğitim kalitesini de artıracığı, öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanında sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerinin de ölçme ve değerlendirmenin bir unsuru olarak yorumlanması gerektiğine yönelik bir yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Ayrıca kademeler arası geçiş yerine belirli yeterliklerin değerlendirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır. Bu nitelikteki ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütecek öğretmenlerin de belirli becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Bunun için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütecek bireylerin bazı standartlara göre yetiştirilmesi önemli ve gereklidir. Öğretmen Strateji Belgesi’nde de bu konunun üzerinde durulmuştur. İlgili belgede “öğretmen yetiştirmeye

yönelik programlarda eğitimleri iyileştirmek” hedefi bağlamında gerçekleştirilecek eylemlerden biri olarak “öğretmen yetiştirmeye yönelik programların açılabilmesi ve faaliyetlerine devam edebilmeleri için standartlar belirlemek ve bu standartlara uyulmasını sağlamak” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2017b, s. 13).

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında yayımlanan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri incelendiğinde “A Mesleki Bilgi”, “B Mesleki Beceri” ve “C Tutum ve Değerler” olarak adlandırılan yeterlikler arasında ölçme ve değerlendirmenin dört temel öğretmenlik mesleki becerilerinden biri olduğu görülmektedir (MEB, 2017a). MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin detaylar Tablo 1.1’de gösterilmiştir:

Tablo 1.1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Mesleki Yeterlikler		
A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

MEB, 2017a (s. 8).

Tablo 1.1 incelendiğinde öğretmenlerin sahip olması beklenen ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliklerin “Mesleki Yeterlikler” başlığının “Mesleki Beceri” alt boyutunda yer aldığı görülmektedir. İlgili alt boyutta öğretmenlerin sahip olası gereken ölçme

ve değerlendireme becerilerine ilişkin genel bir ifadeden söz edilmektedir. Öğretmenlerin sahip olması beklenen ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlikler ve bu yeterliklerin göstergeleri ise Tablo 1.2’de yer almaktadır.

Tablo 1.2. Öğretmenlerin Sahip Olması Beklenen Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri ve Göstergeleri

B	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
	B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır. B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır. B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar. B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir. B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretim ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.

MEB, 2017a (s. 15).

Tablo 1.2’de öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin “mesleki beceri” başlığı altında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin beş göstergeden söz edilmektedir. Bu yeterlikler ve göstergeleri öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği ölçme ve değerlendirme yetkinliği açısından genel bir çerçeveyi ifade etmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin yanı sıra sahip olmaları gereken mesleki bilgi ve becerileri, öğretmen yetiştiren kurumlarda hizmet öncesi eğitimleri sırasında kazanmış olmaları beklenmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumların varlığını anlamlı hale getiren de budur.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorumluluğu geçmiş yıllarda Köy Enstitüleri, Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri gibi farklı kurumlara verilmiştir (Okçabol, 2005; Yılman, 2006). Bu görev 1982 yılından itibaren Eğitim Fakültelerine devredilmiştir (Ergün, 1987; Kilimci, 2011). Öğretmen yetiştirme sorumluluğu eğitim fakültelerine verildikten sonra öğretmen yetiştirme lisans programlarında 1997, 2006 ve 2018 yıllarında çeşitli güncelleme ve değişiklikler yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından gerçekleştirilen son güncellemeler ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır (YÖK, 2018). Bununla birlikte 2006 programlarının uygulandığı dönemlerde öğretmenlik programlarına başlayan ve henüz mezun olmamış öğrenciler yeni programlara dâhil edilmemiştir. İlgili programlara dâhil olan öğretmen adayları mezun olana kadar 2006 programları da 2018 programlarıyla birlikte uygulanacaktır. Bu gelişmelere ek olarak 10.08.2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu kararı ile 2018 programındaki çeşitli

hususlar dikkate alınarak öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde öğretmen yetiştiren fakültelere yetki devri gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2020a).

MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Eğitim Vizyonu 2023 Belgesi, Öğretmen Strateji Belgesi gibi belgelerde ölçme ve değerlendirmenin önem ve gereğine yapılan vurgu, öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde yetki hangi kurumda olursa olsun bu alanda yürütülecek öğretim faaliyetlerinin vazgeçilmez bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. YÖK tarafından alınan yetki devri kararının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini de içeren öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ne yönde etkileyeceği ise ilerleyen süreçlerde ortaya çıkacaktır.

MEB 2019 Yılı İdare Faaliyet Raporu incelendiğinde 2020 itibari ile MEB personelinin %77,7'sinin 30, %38,63'ünün de 40 yaşın üstünde olduğu görülmektedir (MEB, 2020). Bu durum Türkiye'de aktif olarak öğretmenlik mesleğini yürütenlerin büyük bir kısmının 1998'de uygulanmaya konulan ve günümüzde uygulaması henüz sonlandırılmamış olan 2006 programlarından mezun olan öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. Özellikle 40 yaş üstü öğretmenlerin eğitim sistemindeki değişim ve gelişimi takip etme durumları, ölçme ve değerlendirme gibi meslek bilgisi alanlarındaki yeterlilik durumları sorgulanmaya açıktır. Bu bağlamda mevcut öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili durumlarını belirlemeyi amaçlayan yeterlik, öz-yeterlik, okuryazarlık, tutum vb. çalışmalar yapılmıştır. Çoğunluğu betimsel nitelikteki bu çalışmalarda büyük ölçüde çeşitli nicel veri toplama araçları ile farklı branşlardaki öğretmen ve öğretmen adaylarından veri toplanmıştır. Bu araştırmaların birçoğunda öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri ifade edilmiştir (Baş ve Beyhan, 2016; Benzer ve Eldem, 2013; Karaman ve Şahin, 2014; Koç, 2019; Özenç ve Çakır, 2015; Yaman ve Karamustafaoğlu, 2011). Bazı çalışmalarda ise öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri, belli bir ölçüde yeterli görenlerin ise ek eğitime ihtiyaç duydukları sonuçlarına ulaşılmıştır (Özenç, 2013; Sabancı ve Yazıcı, 2017; Sevimel Şahin, 2019; Yaralı, 2017; Yeşilyurt, 2012; Yeşilyurt ve Yaraş, 2011). İncelenen çalışmalar büyük oranda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle sahip oldukları bilgi altyapısı açısından sorunlar yaşadığını göstermektedir. Bunun yanında Eğitim Vizyonu 2023 ve Öğretmen Strateji Belgesi gibi millî eğitim ve öğretmen yetiştirmenin vizyonunu ifade eden belgelerde ölçme ve

değerlendirmenin vurgulanması hem bu konunun önemini hem de öğretim ve uygulama bağlamlarındaki muhtemel eksiklikleri tamamlama çabasını göstermektedir. Ayrıca 2018 yılında güncellenen ve çerçeve niteliği taşıyan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının sözü edilen muhtemel eksiklerin tamamlanmasına olanak tanıyıp tanımayacağı merak konusudur. Bununla birlikte 2018 programları henüz meyvelerini vermeden YÖK tarafından öğretmen yetiştiren programlarda derslerin içeriklerinin ve kredilerin belirlenmesinde yetkinin eğitim fakültelerine bırakılmış olması, ilgili fakültelerin programlarda ne tür düzenlemeler gerçekleştireceği, bu düzenlemelerin öğretmen yetiştirme sistemini ne yönde etkileyeceği, farklı eğitim fakültelerinin farklı uygulamalarının ne tür sonuçlar doğuracağı konularında soru işaretleri ve belirsizlikler ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili durumları hakkında yukarıda ifade edilen eksikler, sorunlar ve belirsizlikler bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Yukarıda ifade edilen şekliyle eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin güncel halinin öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme becerilerini kazandırmada ne ölçüde etkili olacağı ancak ilgili dersin programının değerlendirilmesi ile ortaya konulabilir. Yapılan program değerlendirme sonucunda öğretmen yetiştirme lisans programlarında YÖK tarafından belirlenen çerçeveden yola çıkarak ve program geliştirme konusunda eğitim fakültelerine verilen yetkiden de yararlanarak mevcut derslerin programları öğretmen standartlarını kazandıracak bir biçimde düzenlenmeli ve standart hâle getirilmelidir. Bunu yapmanın en iyi yolu ise öğretmenlere mesleki standartları kazandıran derslerin programlarını farklı paydaşları da işe katarak, katılımcı odaklı ve standart temelli bir biçimde değerlendirmektir. Bunun sonucunda elde edilen bulgular ilgili derslerin mevcut durumunu ve eksikliklerini belirlemeye yardım edecektir. Sonrasında bu derslerin programları belirli standartlara göre belirlenen yeterliklere dayalı olarak yeniden düzenlenebilir. Böylelikle ilgili dersleri öğretim ve değerlendirme süreçleri açısından geliştirmeye de olanak tanınmış olur. Ayrıca bu şekilde eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alan öğrencilerin öğretmenlik mesleği ile ilgili hangi standart bilgi, beceri ve tutuma sahip olacağı belirli ölçüde önceden kestirilmiş olur ve dersler önceden belirlenen öğretmenlik standartlarıyla bütünleşmiş bir biçimde yürütülebilir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı, öğretmen yetiştiren lisans programlarının tamamında zorunlu bir ders olarak yer alan, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesidir. Araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve MEB'e bağlı okulların ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili durumlarının betimlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise değerlendirilen programın “Girdiler, İşlemler ve Ürünler” boyutlarında ihtiyaca cevap verici nitelikte olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme konusunda aldıkları hizmet öncesi eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin kurumlarında yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. **Girdiler boyutunda:** Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?
 - a. Program hedefler boyutunda etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?
 - b. Program içerikler boyutunda etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?
 - c. Öğretmen adaylarının derse ilişkin hazırbulunuşluk ve beklentilerine yönelik paydaş görüşleri nelerdir?
 - d. Öğretmen adaylarının derse ilişkin tutum ve motivasyonlarına yönelik paydaş görüşleri nelerdir?
 - e. Dersi yürüten öğretim elemanı niteliğine yönelik paydaş görüşleri nelerdir?
5. **İşlemler boyutunda:** Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?
 - a. Program öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?
 - b. Dersin süresi ve öğrenci devamsızlığı ne durumdadır?
 - c. Derste kullanılan araç-gereç, materyal ve kaynaklar ne durumdadır?
 - d. Derste iletişim ve derse katılım süreçleri nasıldır?

- e. Program ölçme ve değerlendirme boyutunda etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?
- 6. **Ürünler boyutunda:** Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?
 - a. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik paydaş görüşleri nelerdir?
 - b. Öğretmen adaylarının derste edindikleri bilgileri uygulamaya dökme becerilerine yönelik paydaş görüşleri nelerdir?
 - c. Dersin amacına hizmet etme durumuna yönelik paydaş görüşleri nelerdir?
- 7. Başarı testinden alınan puanlar çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - a. Başarı testinden alınan puanlar bölüm değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
 - b. Başarı testinden alınan puanlar cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
- 8. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı ile ilgili YÖK düzenlemelerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 9. Paydaşların eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Önem

Öğretmen yetiştiren programların niteliğini belirleyecek ve artıracak çalışmaların yürütülmesi öğretmen niteliğine de katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda bir program değerlendirme çalışmasının yürütülmesi ve program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kurum ve kişilere bilgi sağlanması önemli görülmüştür. Eğitimde ölçme ve değerlendirme YÖK tarafından temel öğretmenlik meslek bilgisi alanlarından biri olarak, MEB tarafından ise öğretmenlerin mesleki yeterlikleri arasındaki en temel boyutlardan biri olarak kabul edilmektedir (MEB, 2017a; YÖK, 2018). Bunun yanında ölçme ve değerlendirme kademeler arası geçiş, okula ve işe kabul gibi süreçlerde Türk eğitim sisteminin önemli bir parçası olmuştur (Baykul, 2011). Bu durum MEB bünyesinde öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının temel sorumlularından olan öğretmenlerin aldığı hizmet öncesi eğitimin niteliğinin önemine de dikkat çekmektedir. Bu bağlamda eğitimde

ölçme ve değerlendirme dersi programının geçerli, yararlı, verimli, etkili vb. olup olmadığına ilişkin bir program değerlendirme araştırmasının yapılması önemli görülmüştür.

Bu çalışma yöntemsel yapısı gereği iki boyutludur. Araştırmanın temel odağı çalışmada benimsenen program değerlendirme yaklaşımının da etkisiyle değerlendirilen programın paydaşlarının ilgili program bağlamındaki ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte bulgular ortaya koymaktır. Çalışmanın birinci boyutunda MEB’e bağlı okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden, kendi yeterlik durumlarını ve görev yaptıkları okulların durumunu ölçme ve değerlendirme açısından betimlemeye yönelik veriler toplanmıştır. İkinci boyutunda ise bu verilerin de katkısıyla eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programını değerlendirmeye yönelik başarı testi ve gözlemlerle birlikte programın diğer paydaşları olan öğretmen adayları ve öğretim elemanlarından veri toplanmıştır.

Araştırmanın “Problem Durumu” ve “İlgili Araştırmalar” bölümlerinde de ifade edilen öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri, öz yeterlikleri, inançları, algıları vb. konularda yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunda ölçekler ve başarı testleri gibi nicel veri toplama araçları ile mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın altyapısını da oluşturan birinci boyutta görüşmeler ile toplanan nitel verilerin öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve okulların ölçme ve değerlendirme konusundaki durumlarını betimlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada öğretmenlerin ve okullardaki ölçme ve değerlendirme sisteminin temel sorumlusu olan okul yöneticilerinin konuya ilişkin görüşlerinin alınması çalışmada benimsenen yaklaşımın gereğidir. Çünkü çalışmanın amaçlarından biri de programın değerlendirilmesi sürecinde ilgili paydaşların sorun ve ihtiyaçlarına yönelik bulgular ortaya koymaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve okulların ölçme ve değerlendirme konusundaki durumlarını ortaya koyan bulguların hem bu araştırmaya hem de bu konuda yürütülecek farklı program değerlendirme araştırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın ikinci aşaması ile öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisini kazandırması beklenen ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında güncel hali ile ilk defa yürütülen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlgili programın “Girdiler, İşlemler ve Ürünler” boyutlarında geçerli, yararlı, verimli, etkili vb. olup olmadığına ilişkin bulgu ve sonuçların elde edilmesi çalışmanın bir diğer önemli yönüdür. Böylece eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının farklı boyutlarına

ilişkin geliştirmeler yapmaya olanak tanıyacak ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini değerlendirme amacıyla yürütülecek benzer nitelikteki çalışmalara katkı sağlayacak bir alt yapı oluşturulacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de program değerlendirme alanında yapılan araştırmaların büyük oranda program değerlendirme yaklaşım ve modellerinden bağımsız olarak yürütüldüğü ifade edilmektedir (Akıncı ve Köse, 2021). Program değerlendirme yaklaşım ve modellerini kullanan değerlendirme araştırmalarında ise büyük oranda Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Değerlendirme Model’ine bağlı kalınmaktadır. Türkiye’de yapılan farklı araştırmalarda da bu durumdan söz edilmiştir (Kurt ve Erdoğan, 2015; Özudoğru, 2018). Özellikle öğretmen yetiştirme lisans programlarının bir parçası olan öğretmen adaylarını ve programın çıktıları olan öğretmenleri ve okul yöneticilerini ve programın uygulayıcısı öğretim elemanlarını program değerlendirme süreçlerine katan katılımcı odaklı bir program değerlendirme araştırmasının programın gerçek durumunu anlamak için önemli olduğu düşünülmektedir. Köse ve Akıncı (2019) Türkiye’de farklı paydaşların öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesine yeterince katılmadığını ifade etmektedir. Bu sebeple katılımcı odaklı ve standart temelli bir değerlendirme araştırmasının ilgili literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca Türkiye’de yürütülen program değerlendirme araştırmalarının büyük bir çoğunluğu tek bir okul ve sınıfla sınırlı kalmakta, bu sınırlı kaynaklardan elde edilen verilerle program değerlendirme süreçleri tamamlanmaktadır. Bu çalışmada ise birden fazla fakültedeki eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin okutulduğu gruplardan veri toplandığından verilerin evrene genellenebilirliği daha olasıdır. Bu açıdan çalışmanın Türkiye genelindeki benzer öğretim ve araştırma süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yaklaşımın bir diğer katkısı ise farklı eğitim fakültelerindeki uygulamaları kıyaslamaya, program değerlendirme sonuçlarına göre fakülteler arasında farklılıklar olup olmadığını ve varsa sebeplerinin neler olduğunu açıklamaya olanak tanımasıdır.

1.4. Varsayımlar

- Görüşmecilerin görüşme sorularına samimi ve yansız cevaplar verdiği varsayılmıştır.
- Başarı testini cevaplayan öğretmen adaylarının soruları kendi bilgileri ile yaptıkları varsayılmıştır.

1.5. Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırma Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi'nde yer alan 3 eğitim fakültesi ve 1 ilahiyat fakültesinde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin yürütüldüğü 7 lisans programındaki 484 öğretmen adayı, aynı fakültelerde ilgili dersi yürüten 7 öğretim elemanı, Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan 16 öğretmen ve 8 okul yöneticisi ile sınırlıdır. Ayrıca Covid-19 küresel salgını sebebiyle veri toplama süreci uzaktan ve çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiştir.

1.6. Tanımlar

Ölçme: “Ölçme herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmektir” (Turgut ve Baykul, 2012, s. 3).

Değerlendirme: “Değerlendirme, elde edilen ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarmak için, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması” (Atılgan, 2018, s. 316).

İhtiyaca Cevap Verici Yaklaşım: “Bulguların programın paydaşları için yararlılığını artırmayı umarak, ölçümde bir miktar kesinliği feda eden bir program değerlendirme yaklaşımı” (Stake, 2011, s.184).

Program değerlendirme: “Bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak geliştirilmiş bir programın herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci” (Uşun, 2012, s.10).

Paydaş/Katılımcı: “Program değerlendirmenin yürütülmesine yardımcı olan, programdan çıkarı veya payı olan kişiler” (Fitzpatrick, vd., 2011, s. 189).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin temelleri 170 yıldan daha uzun bir geçmişe dayanır. Akyüz (2008) 1848’de açılan Darülmualimîn’in günümüzde öğretmen yetiştiren kurumların başlangıcı olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade eder. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise Osmanlı döneminden devralınan 20 İlköğretmen Okulu, çeşitli düzenlemeler sonrası sayıları artırılarak Cumhuriyetin ilk elli yılında ilkokullara öğretmen yetiştirme kaynağı olmuştur (Erdem, 2013). Daha sonraki yıllarda ise eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarının YÖK tarafından 2018 yılında son defa düzenlenmesi sürecine kadar Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemiyle ilgili birçok değişiklik yapılmıştır.

2 Mayıs 1920’de Millî Eğitim Bakanlığı’nın kurulmasının ardından 13 Mart 1924 tarihli 439 sayılı Kanunun kabul edilmiş ve Türkiye’de öğretmenlik mesleği resmi statü kazanmıştır (Yılman, 2006). Sonrasında 17 Nisan 1940 tarihli, 3803 sayılı Yasayla köy şartlarını tanıyan öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlamak amacıyla Köy Enstitüleri kurulmuştur (Okçabol, 2005). O dönemde İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri aynı anda öğretmen yetiştiren iki farklı kurum olduğundan çeşitli eleştirilere maruz kalmış ve Köy Enstitüleri 1954’te 6234 sayılı Yasa ile İlköğretmen Okullarına dâhil edilmiştir (Yıldırım ve Vural, 2014). Öğretmen yetiştirme sistemindeki kurumsal değişiklikler Yüksek Öğretmen Okulları, Eğitim Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri ve sonrasında Eğitim Fakülteleri ile günümüze kadar devam etmiştir (Kavcar, 2002) Tüm öğretmenlerin yükseköğretim mezunu olması 1973 tarihli 1739 sayılı Yasayla şart koşulmuş, 1982 itibarıyla de öğretmen yetiştiren kurumlar dört yıllık eğitim veren Eğitim Fakülteleri bünyesinde toplanmıştır (Kilimci, 2011).

Türkiye’de eğitim fakültelerinin kurulmasının ardından lisans programlarının dışında pedagojik formasyon ve tezsiz yüksek lisans programları gibi süreçlerle özellikle okulöncesi, İngilizce ve sınıf öğretmenliği alanlarında öğretmen yetiştirme girişimleri olmuştur (Ada ve Baysal, 2013). Eğitim fakülteleri kurulmadan önce öğretmen yetiştiren kurumların çeşitliliği sebebiyle farklı kurumlardan öğretmen olma amacıyla mezun olanların alması gereken meslek

bilgisi dersleri, MEB tarafından belirlenen dersler listesi olarak pedagojik formasyon programları şeklinde isimlendirilmiştir (MEB, 1980).

YÖK tarafından yayımlanan “Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri” adlı rapora göre, öğretmen yetiştirme sorumluluğu eğitim fakültelerine devredildikten sonra 1997 yılına kadar geçen sürede öğretmen yetiştiren kurumların birleştirilmesi süreçlerinde kurumsallaşmayla ilgili çeşitli sorunlar ortaya çıkmış ve bir noktada ülkenin öğretmen ihtiyacı karşılanamaz hale gelmiştir. Bu sebeple öğretmen açığının kapatılması için farklı fakülte mezunlarına yönelik en az 26 hafta sürmek koşuluyla pedagojik formasyon kursları açılmıştır (YÖK, 2007).

Eğitim Fakültelerinde 1998-1999 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan bir dizi yeniden düzenleme ve değişiklik yapılmıştır. Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinin ardından programlarda var olan çeşitli aksaklıklar sebebiyle YÖK’ün aldığı eleştiriler, 1997 yılında öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma olarak anılan; öğretmen eğitiminde yapı, program, öğretim elemanları ve Millî Eğitim Bakanlığı’yla ilişkiler konularında çeşitli düzenlemelere gidilmesine sebep olmuştur (Yüksel, 2011). YÖK tarafından 1998 yılında yayımlanan “Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu” başlıklı raporda özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştirme konusunun ihmal edildiği, lisansüstü çalışmaların öğretmen eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik olmadığı, alan öğretimine yönelik pedagojik bilgi yerine uzmanlık gerektiren alan derslerine odaklanıldığı gibi sorunlar, ilgili programların güncellenmesinde gerekçe olarak gösterilmiştir. Aşağıda söz konusu raporda gerçekleştirilmesi amaçlanan düzenlemeler maddeler halinde özetlenmiştir (YÖK, 1998b):

- Okulöncesi ve ilköğretim lisans programlarının kontenjanlarının artırılması,
- Öğretmenlik alanlarının yapılanması ve MEB ile uyumlu hale getirilmesi,
- Eğitim fakültelerinde yapılan bilimsel çalışmaların öğretmen yetiştirmeye yöneltilmesi,
- Öğretmenlik alan dersleri yerine alanın öğretimine yönelik derslerin açılması,
- Öğretmenlik sertifika programları yerine tezsiz yüksek lisans programlarının açılması,
- Alana özgü öğretim yöntemleri ve öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilmesi,
- Program geliştirme, eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme, halk eğitimi gibi lisans programlarının kapatılması amaçlanmıştır.

Öğretmen yetiştirme programları 1997 yılında gerçekleştirilen güncellemeler sonrasında da çeşitli eleştiriler almıştır. 1997 programları, tarihi süreçteki öğretmen yetiştirme deneyiminin göz ardı edilmesi, uzun süreli öğretmenlik uygulamasının programlara kabul edilen öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle gerçekleştirilebilir olmaması, sosyoloji, tarih, felsefe ve psikoloji gibi genel kültür derslerinin ihmal edilmesi, ortaöğretim alan öğretmenliklerinde ve tezsiz yüksek lisans programlarındaki (3.5 + 1,5 yıl; 4 + 1,5 yıl) gibi zaman uyumsuzlukları ve öğretim süresinin uzun olması gibi konularda sorunlu görülmüş ve 2006 programlarında aşağıdaki düzenlemelere yer verilmiştir (YÖK, 2007):

- Ders dağılım oranı alan eğitimi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri %15-20 olacak şekilde düzenlenmiştir.
- Fakültelere %25 oranında derslerini belirleme yetkisi verilmiş ve “yan alan” uygulamasına son verilmiştir.
- Okul deneyimi ders saatleri azaltılmış, eğitim psikolojisi ve eğitim tarihi dersleri zorunlu, eğitim felsefesi ve eğitim sosyolojisi dersleri ise seçmeli dersler olarak belirlenmiştir.
- Programlara öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimde planlama ve değerlendirme dersleri yerine eğitim bilimine giriş, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersleri eklenmiştir.
- Öğretmenlik uygulaması dersi birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve Yatılı Bölge İlköğretim Okullarında yürütülebilecek şekilde düzenlenmiştir.
- Türk eğitim tarihi, felsefeye giriş gibi genel kültür derslerinin oranı artırılmış ve bu kapsamda programlara topluma hizmet uygulamaları adlı yeni bir ders eklenmiştir.
- Rehberlik ve psikolojik danışma lisans programları güncellenmiştir.
- İlahiyat fakültelerinde yer alan, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği lisans programları, eğitim fakültelerine alınmıştır.
- Ortaöğretim programlarındaki (3.5 + 1,5) yıl uygulaması ders dağılımı güncellenerek beş yıllık tek program olarak düzenlenmiş, eğitim fakültesi dışında öğretmen yetiştiren programlar için (4+1.5) yıl uygulaması sürdürülmüştür (YÖK, 2007).

2010-2011 eğitim-öğretim yılından itibaren ise ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programları kapatılmış ve YÖK’ün 11.11.2009 yürütme kurulu toplantısında

aldığı karar ile pedagojik formasyon programları yeniden açılmıştır. (Ada ve Baysal, 2013; Yıldırım ve Vural 2014). Bu düzenlemeden birkaç yıl sonra YÖK'ün 18.04.2014 tarihli kararı ile ortaöğretim alan öğretmenliği programlarındaki (3.5 + 1,5) yıl uygulaması 4 yıla düşürülmüştür (YÖK, 2014).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemi gerçekleştirilen tüm bu düzenlemeler sonrasında da eleştiri almaya devam etmiştir. Daha önceki düzenlemelerde ortaöğretim alan öğretmenliği programlarıyla yeterince ilgilenilmemesi, Erasmus, Mevlâna ve Farabi değişim programlarındaki ders saati ve kredi uyumsuzlukları, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Öğretmen Strateji Belgesi, Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Alan Yeterlikleri gibi güncel belgelerin yayımlanması, Yükseköğretim Kalite Kurulu’nun çalışmaları ve Bologna süreci ile uyum çalışmaları gibi gerekçelerle 2017 yılında öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesi gündeme gelmiş ve aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2018):

- Bölüm isimlerindeki ilköğretim ve ortaöğretim kavramları kaldırılarak bölüm ve anabilim dallarının isimleri yeniden düzenlenmiştir.
- Ders dağılım oranı öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %30-35, genel kültür dersleri %15-20 ve alan eğitimi dersleri %45-50 olacak şekilde düzenlenmiştir.
- Bilimsel araştırma yöntemleri, eğitim bilimine giriş, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve rehberlik derslerinin adları ve içerikleri, öğretim ilke ve yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi derslerinin isimleri aynı kalacak şekilde içerikleri güncellenmiştir.
- Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersi kaldırılarak yerine öğretim teknolojileri, okul deneyimi dersi kaldırılarak yerine öğretmenlik uygulaması dersi 1 ve 2 olarak iki döneme dağıtılmış dersler eklenmiştir.
- Eğitim sosyolojisi, Türk eğitim tarihi ve eğitim felsefesi tüm programlara ortak meslek bilgisi dersi olarak dâhil edilmiş, bu derslere eğitimde ahlâk ve etik isimli yeni bir ders eklenmiştir.
- Yabancı dil, Türkçe, bilgisayar ve topluma hizmet uygulamaları gibi genel kültür derslerinin isim ve içeriklerinde güncellemeler yapılmıştır.
- Farklı öğretmenlik programlarındaki alan eğitimi derslerinde çeşitli güncellemeler yapılmıştır.

Bu düzenlemelerin ardından MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün, 29.06.2020/12 sayılı Kararı 31.01.2021 tarihi öncesi pedagojik formasyon sertifika programlarından mezun olanların hakları korunmak kaydıyla ilgili programlardan öğretmen ataması yapılmasına son verildiği duyurulmuştur (YÖK, 2020b). Ayrıca 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konulan güncel öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin 10.08.2020 tarihli Yükseköğretim Genel Kurulu Kararı ile 2018 programındaki aşağıdaki hususlar dikkate alınmak kaydıyla öğretmenlik programlarındaki derslerin, müfredatların ve kredilerin belirlenmesinde öğretmen yetiştiren fakültelere yetki devri gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2020a):

- Alan eğitimi dersleri %45-50; öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %30-35 ve genel kültür dersleri %15-20 şeklindeki gruplandırma göz önünde tutulacak,
- Ders sayısı, ders saati/kredisi ve yoğunluğu konusunda da yine bu gruplandırmadaki sıralamaya dikkat edilecektir.

Sonuç olarak kurulduğu günden itibaren eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarında çeşitli güncelleme ve düzenlemelerin gerçekleştirildiği ve bu düzenlemeler sonucunda bugün itibarıyla 2018 programlarından kalan çeşitli ölçütlere bağlı kalmak kaydıyla öğretmen yetiştiren kurumların programlarını geliştirmede yetki sahibi olduğu görülmektedir.

2.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

2.2.1. “Ölçme” ve “Değerlendirme” Kavramlarının Tanımı ve Türleri

Öğretim faaliyetinin niteliğini belirleme sürecinde test, ölçme, değerlendirme, değer biçme gibi kavramlara sık sık rastlanmaktadır. Bu kavramlar zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılmakta hatta bazen de birbirleriyle karıştırılmaktadır (Mehrens ve Lehmann, 1991). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu kavramların farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlandığını görmek mümkündür.

“Ölçme, genellikle bir ölçme aracı ile herhangi bir miktarın büyüklüğünün belirlenmesidir” (Scriven, 1981, s. 93); “bir nesnenin herhangi bir özelliğine değer biçilmesini ve sayı atanmasını ifade eden bir hesaplama işlemi” (Morrow Jr, Jackson, Disch ve Mood, 2000, s.4); “herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayı veya sıfatlarla ifade etmek” (Turgut ve Baykul, 2012, s. 3); “değişkenlerin belirli bir niteliğinin miktarının saptanması”

(Yaşar, 2017, s. 14); “bir büyüklüğün gözlenip aynı cinsten bir birimle gösterilmesi” (Kan, 2018, s. 21); “değer biçme sürecinden elde edilen verileri gözlemler yoluyla elde edilen yorumlar ve çıkarımları destekleyecek kanıtları nitelendirmek için nicel bir çerçevede konumlandırmak” (Mislevy, 2018, s. 37); “ölçülen niteliklerin aralarındaki ilişkileri koruyacak şekilde bu niteliklere sayı veya sembollerin atanmasıdır” (Tan, 2019, s. 34).

Ölçme kavramına ilişkin yukarıdaki tanımlar incelendiğinde ölçme sürecinde belirli bir özelliğinin veya miktarının belirleneceği nesne ya da faktör, ölçülecek özellik, ölçme sonucunun gösterileceği birim, sayı ya da sembol gibi değişkenlerin vurgulandığı görülmektedir. Ayrıca bu tanımlardan yola çıkarak ölçmenin değerlendirme ve karar verme sürecine ilişkin veri kaynağı rolüne sahip olduğunu söylemek mümkündür. Buradan hareketle değerlendirmenin farklı tanımları söz konusudur.

“Değerlendirme bir şeyin veya bir sürecin ortaya çıkardığı ürünün liyakatini, değerini veya değerliliğini belirleme sürecidir” (Scriven, 1981, s. 53); “ölçülen nitelik hakkında karar vermeyi ifade eden bir kalite, iyilik, liyakat, değer veya değerlilik durumu” (Morrow Jr, vd., 2000, s. 4); “ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlerle vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci” (Turgut ve Baykul, 2012, s. 3); “elde edilen ölçme sonuçlarından bir anlam çıkarmak için, ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılması” (Atılgan, 2018, s. 316); “karar verme sürecindeki temel araçlardan biri” (Secolsky ve Denison, 2018, s. 19); “ölçümlerin ölçüt veya ölçütlerle kıyaslanarak bir karara varma işi” (Tan, 2019, s. 37).

Değerlendirme kavramının farklı tanımları incelendiğinde en çok vurgu yapılan noktaların elde edilen ölçme sonuçları, değerlendirme yapılacak nesne ya da faktör, bu nesne ya da faktörün değerini, değerliliğini, kalitesini, iyiliğini vb. belirleyecek ölçüt ve karar verme süreçleri olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ölçme ve değerlendirme birbirlerini tamamlayan süreçler olarak ele alınabilir. Çünkü ölçmenin rolü, karar vericilere değerlendirilecek özellikle ilgili doğru bilgiler sağlamaktır (Mehrens ve Lehmann, 1991). Bu noktada yapılacak ölçme işleminin doğruluğunun değerlendirme işleminin ve alınacak kararların doğruluğunu etkileyeceği söylenebilir.

Ölçme işlemi doğrudan ya da dolaylı yollarla gerçekleştirilebilir. Boros’a (1989) göre ölçülecek herhangi bir özelliğe yönelik karşılaştırma ilgili standartla doğrudan yapılıyorsa ölçme *doğrudan*, başka bir değişken yardımıyla yapılıyorsa *dolaylıdır*. Başka bir ifadeyle ölçme

sürecinde doğrudan gözlemler yer aldığı gibi derecelendirme ölçekleri veya nicel bir biçimde bilgi elde etmeye olanak tanıyan diğer herhangi bir aracın kullanılması da söz konusudur. (Mehrens ve Lehmann, 1991). Bazı durumlarda ise ölçme işlemini gerçekleştirmek için iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiye bakmak gerekebilir. Hız, yoğunluk, nüfus gibi özelliklerin ölçülmesi için bu özelliklerin kendisinden farklı iki veya daha fazla özelliğin ($hız=yol/zaman$ gibi) dikkate alınması gerekir. Bu türden ölçmelere ise *türetilmiş* ölçme denir (Güler, 2018; Kan, 2018). Değerlendirme türleri incelendiğinde *kullanılış/yapılış amacına* göre üç ve *kullanılan ölçüte* göre iki farklı değerlendirme türünden söz etmek mümkündür (Bilican Demir, 2017). Kullanılış/yapılış amacına göre değerlendirmeler ve temel özellikleri şöyledir:

Tanuma ve Yerleştirmeye Dönük Değerlendirmeler: Öğretim sürecinin başında öğrenciyi tanımak, hazırbulunuşluk seviyesini tespit etmek ve uygun programa yerleştirmek için gerçekleştirilir. Burada temel amaç öğrencinin aldığı puana göre en uygun programa yerleştirilmesini sağlamaktır (Güler, 2018; Yaşar, 2017).

Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme: Öğretim süreci devam ederken öğrencinin öğrenme eksiklerini ve güçlüklerini belirlemek ve öğrenciye dönüt vermek amacıyla belirli aralıklarla yapılır (Bilican Demir, 2017). Biçimlendirmeye dönük değerlendirme, öğretmenlerin günlük çalışmalarını ve ders yürütme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. (Stake, Contreras ve Arbesú, 2018).

Ürüne Dönük Değerlendirme: Öğretim sürecinin, öğretim yılının, yarıyılının ya da belirli birkaç ünitenin sonunda hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına bakarak genel durumu görmek, öğrencinin ulaştığı seviyeyi belirlemek ve not vermek gibi amaçlar için kullanılır (Bilican Demir, 2017; Güler, 2018; Stake vd., 2018).

Kullanılan ölçüte göre değerlendirmeler ve temel özellikleri ise şöyledir:

Mutlak Değerlendirme: Bu değerlendirme türünde öğrenci başarısına mutlak ölçüt olarak belirlenen öğrenme düzeyine bakılarak karar verilir (Güler, 2018). Burada amaç istenilen öğrenme düzeyine ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesidir. Örnek olarak mutlak ölçüt dersin kazanımlarının %70'ine ulaşmak ise dersin geçme notu 100 üzerinden 70 olmalıdır (Tan, 2019; Yaşar, 2017).

Bağıl Değerlendirme: Bu değerlendirme türünde önceden belirlenen mutlak bir ölçüt değil ölçme sonuçlarından yola çıkarak belirlenen bir bağıl ölçüte göre karar verme durumu söz konusudur (Atılğan 2018). Örneğin bir sınavdan en yüksek puanı alan öğrenci en başarılı olarak değerlendiriliyorsa “en başarılı” ifadesi bağıl değerlendirmedir (Yaşar, 2017).

Bu çalışmada değerlendirilen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının temel kavramları olan “Ölçme” ve “Değerlendirme” nin çeşitli tanımları incelendiğinde her ne kadar ilgili aralarında kısmi farklılaşmalar görülsede sonuç olarak bu vardıkları nokta itibariyle birbirine benzer niteliktedir. Değerlendirmenin temel veri kaynağı olan ölçme işlemi kullanılan ölçme aracına göre doğrudan ve dolaylı olabilirken değerlendirme işleminin yapılış amacına ve kullanılan ölçüte göre değiştiği görülmektedir.

2.2.2. Öğretmen Yetiştiren Programlarda Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi

Türkiye’de ölçme ve değerlendirme, tanımı ve yapılış amacı açısından dikkate alındığında öğretim faaliyetlerinin bir parçası olmasının yanında geçmişten günümüze özellikle kademeler arası geçiş, okula ve işe kabul gibi süreçlerde kullanılagelmıştır. Türkiye’de MEB bünyesinde ölçme ve değerlendirme hizmetleri için kurulan ilk kurum 1953 yılında açılan Test ve Araştırma Bürosu’dur (Baykul, 2011). Yükseköğretimde ise 1960’lı yıllara kadar lise mezunlarının üniversitelere kabulünde mezun olunan alan, okul bitirme puanı, başvuru sırası gibi sınavsız uygulamalar dikkate alınmış, daha sonraki yıllarda ise üniversiteler kendi yaptıkları sınavlarla öğrenci kabul etmeye başlamıştır. İlgili sınavların tek merkezden yapılması için 1974 yılında Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuş, bu kurum 1981 yılında YÖK bünyesinde Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı ile hizmet veren bir merkeze dönüştürülmüştür (ÖSYM, 2020).

Üniversiteler bünyesinde eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik ilk programın Hacettepe Üniversitesi tarafından 1974-1975 öğretim yılında açılan doktora programı olduğu ifade edilmektedir (Baykul, 2011). Sonraki yıllarda öğrenci seçme ve yerleştirme görevinin ÖSYM’ye verilmesinin ardından öğretmen yetiştirme sorumluluğu da üniversitelere devredilmiştir. Böylelikle eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik lisans düzeyinde öğretim faaliyetlerine olanak tanıyacak bir yapılanmaya gidilmiş ve eğitim bilimleri bölümünün altında *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* lisans programlarının açılmasını öngören bir düzenleme gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2007). Fakat öğretmen yetiştiren programlarda 1997

yılında gerçekleştirilen düzenleme ile Program Geliştirme, Eğitim Yönetimi, Halk Eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme gibi eğitim bilimleri lisans programları belirli bir istihdam alanına sahip olmadığı için kapatılmıştır (YÖK, 1998b). Günümüz itibarıyla ilgili anabilim dalları lisansüstü programlarıyla ve öğretmen yetiştiren programlara öğretmenlik meslek dersleri konusunda verdikleri destek ile öğretim ve araştırma faaliyetlerine devam etmektedir (YÖK, 2007). Şu hâlde *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı* lisansüstü programlarının yanında öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kazandırma sorumluluğunu da üstlenmiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihsel süreçteki gelişimi incelendiğinde öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme niteliklerinin kazandırılması amacıyla açılan çeşitli derslerden söz etmek mümkündür. Bu bağlamda eğitim fakülteleri açılmadan önce MEB tarafından belirlenen pedagojik formasyon programları, eğitim fakülteleri ve bu fakülteler açıldıktan sonra dönemin öğretmen ihtiyacının acil bir şekilde karşılanması için açılan pedagojik formasyon programları ve tezsiz yüksek lisans programları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri açısından ayrı ayrı incelenebilir.

Eğitim fakülteleri kurulmadan önce ilköğretmen okulları, köy enstitüleri ve üç yıllık yüksek köy enstitüleri gibi öğretmen yetiştiren programlarda ölçme ve değerlendirme başlığı altında bir ders bulunmamaktadır (Ada ve Baysal, 2013; YÖK, 2007). Ölçme ve değerlendirme dersine ilk defa 1974-1975 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren 2 yıllık eğitim enstitülerinin programında öğretmenlik meslek bilgisi dersi olarak yer verilmiştir. 1975 yılında yayımlanan 1840 sayılı MEB Tebliğler Dergisi’nde ilgili programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve kredileri Tablo 2.1’de yer almaktadır.

Tablo 2.1. Eğitim Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bölümü Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri

Meslek Dersleri	Kredi
Eğitime Giriş	2
Eğitim Psikolojisi (a-Gelişim Psikolojisi) (b- Öğrenme Psikolojisi)	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Ruh, Sağlığı ve Rehberlik	3
Eğitim İdareciliği	3
Eğitim Sosyolojisi	3
İlkokullarda Öğretim I	2
İlkokullarda Öğretim II	3
Seçmeli Meslek Dersleri I	4
Seçmeli Meslek Dersleri II	4
	30

MEB (1975) 1840 Sayılı Tebliğler Dergisi (s. 297).

Tablo 2.1 incelendiğinde toplamda 30 kredilik öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin arasında üç kredilik zorunlu ölçme ve değerlendirme dersinin de yer aldığı görülmektedir. Ayrıca MEB 1980 yılında eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olan öğretmen adayları için 21 kredilik meslek bilgisi derslerini almayı şart koşturmuştur. 2064 sayılı MEB Tebliğler Dergisinde yayımlanan farklı kurumlardan mezun olan öğretmen adaylarının alması gereken pedagojik formasyon dersleri Tablo 2.2’de gösterilmiştir:

Tablo 2.2. 1980 Pedagojik Formasyon Programlarında Yer Alması Gereken Zorunlu Dersler ve Kredileri

Zorunlu Dersler	Kredi (1)
Eğitime Giriş	3
Eğitim Psikolojisi	3
Eğitim Programı ve Öğretim Yöntemleri	3
Ölçme ve Değerlendirme	3
Özel Öğretim Yöntemleri (2)	3
Rehberlik	2
Seçmeli Ders	2
Seçmeli Ders	2
	21

MEB (1980) 2054 Sayılı Tebliğler Dergisi (s. 81).

Tablo 2.2 incelendiğinde MEB pedagojik formasyon programlarında farklı kurumlardan öğretmen olma amacıyla mezun olanların alması gereken üç kredilik zorunlu ölçme ve değerlendirme dersinin yer aldığı görülmektedir.

Eğitim fakülteleri kurulduktan sonra 1997 yılındaki düzenlemeye kadar geçen sürede öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve kredileri 1982 ve 1985 yıllarında güncellenmiştir (YÖK, 2007). Bu güncellemeye ilişkin karşılaştırma Tablo 2.3'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. 19 Kasım 1982 ve 27 Eylül 1985 Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri

Meslek Bilgisi Dersleri	19 Kasım 1982 Saat Kredisi	27 Eylül 1985 Saat Kredisi
Eğitime Giriş\Eğitim Bilimine Giriş	3	3
Eğitim Sosyolojisi	3	2
Eğitim Psikolojisi	3	3
Genel Öğretim Programları	-	3
Eğitim İlke ve Yöntemleri	3	-
Ölçme ve Değerlendirme	3	3
Eğitim Teknolojisi	3	-
Rehberlik	3	-
Özel Öğretim Yöntemleri\Metotları	3	3
Eğitim Yönetimi	3	-
Özel Öğretim Uygulamaları	30 gün	-
Seçmeli Ders	-	2
	27 saat + Uygulama	19 saat

YÖK (2007) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (s. 41-42)

Tablo 2.3 incelendiğinde 1982 ve 1985 yıllarında güncellenen programlarda her ne kadar toplam kredilerde farklılaşmalar olsa da üç kredilik ölçme ve değerlendirme dersine her iki programda da yer verildiği görülmektedir. Eğitim fakültelerinin programlarında kapsamlı değişikliklerden biri olan 1997 düzenlemesinde öğretmenlik sertifika programlarının yerine tezsiz yüksek lisans programlarının açılmasına karar verilmiştir (YÖK, 1998b). Bu bağlamda öğretmen yetiştiren lisans programlarında ve tezsiz yüksek lisans programlarında ayrıca yer alan *konu alanı ders kitabı incelemesi* ve iki seçmeli ders dışında toplam 36 kredilik öğretmenlik formasyon dersleri olarak ifade edilen ortak öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yer verilmiştir (YÖK, 1998a). İlgili programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve kredileri Tablo 2.4'te yer almaktadır.

Tablo 2.4. 1997 Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Formasyon Dersleri ve Kredileri

Öğretmenlik Formasyon Dersleri	Teorik, Uygulama ve Toplam Kredi		
	T	U	K
Öğretmenlik Mesleğine Giriş	3	0	3
Okul Deneyimi I	1	4	3
Gelişim ve Öğrenme	3	0	3
Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	3	2	4
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2	2	3
Sınıf Yönetimi	2	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
Okul Deneyimi II	1	4	3
Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
Rehberlik	3	0	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Toplam Kredi	24	24	36

YÖK (1998a) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (s. 168)

Tablo 2.4 ölçme ve değerlendirme bağlamında incelendiğinde 1997 öğretmen yetiştirme lisans programlarında ve ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarında ilgili dersin yer almadığı görülmektedir. Bu derse ilişkin yeterliklerin ise haftalık üç teorik ve iki uygulama ders saati olmak üzere dört kredilik *öğretimde planlama ve değerlendirme* dersi kapsamında kazandırılması amaçlanmıştır (YÖK, 1998a). 2006 düzenlemesinde ise öğretmenlik lisans programlarında ve ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarında yer alacak öğretmenlik meslek bilgisi dersleri tekrar güncellenmiştir (YÖK, 2007). İlgili programlarda yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve kredileri Tablo 2.5'te yer almaktadır.

Tablo 2.5. 2006 Öğretmen Yetiştirme Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	Teorik, Uygulama ve Toplam Kredi		
	T	U	K
Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
Eğitim Psikolojisi	3	0	3
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri I	2	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri II	2	2	3
Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
Rehberlik	3	0	3
Okul Deneyimi	1	4	3
Sınıf Yönetimi	2	0	2
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5
Seçmeli I	2	0	2
Seçmeli II	3	0	3
Toplam Kredi	33	16	41

YÖK (2007) Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (s. 207-227)'den sadeleştirilmiştir.

Tablo 2.5 incelendiğinde 2006 öğretmen yetiştirme lisans programlarında üç kredilik teorik ölçme ve değerlendirme dersine yer verildiği görülmektedir. İlgili ders aynı şekilde ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarında da yer almaktadır (Ada ve Baysal, 2013; YÖK, 2007). 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının sonlandırılmasının ardından faaliyete geçirilen pedagojik formasyon sertifika programlarının dersleri 11.11.2009'da düzenlenmiş ve 25.09.2014'te güncellenmiştir. Her iki düzenlemede yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve kredileri Tablo 2.6'da yer almaktadır.

Tablo 2.6. *Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarında Yer Alan Zorunlu Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri*

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	Teorik, Uygulama ve Toplam Kredi					
	11 Kasım 2009			25 Eylül 2014		
	T	U	K	T	U	K
Eğitim Bilimine Giriş	2	0	2	2	0	2
Gelişim Psikolojisi	2	0	2	<i>Seçmeli</i>		
Eğitim Psikolojisi	-	-	-	2	0	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	-	-	-	2	0	2
(Eğitimde) Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	2	0	2
Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları	2	0	2	-	-	-
Program Geliştirme ve Öğretim	2	0	2	-	-	-
Sınıf Yönetimi	2	0	2	2	0	2
Rehberlik	2	0	2	<i>Seçmeli</i>		
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3	2	2	3
Özel Öğretim Yöntemleri	3	2	4	2	2	3
Öğretmenlik Uygulaması	2	6	5	2	6	5
Seçmeli I	-	-	-	2	0	2
Seçmeli II	-	-	-	2	0	2
Toplam Kredi	21	10	26	20	14	25

YÖK (2015); Ada ve Baysal'dan (2013) sadeleştirilmiştir.

Tablo 2.6'da yer alan pedagojik formasyon sertifika programları, öğretmenlik meslek bilgisi zorunlu dersleri incelendiğinde her iki programının alınması gereken ders sayısı olarak aynı fakat 2009 programlarının ders kredisi olarak daha yoğun olduğu görülmektedir. Ayrıca 2014 programlarında çok sayıda seçmeli ders de bulunmakta ve 2009 programlarındaki *gelişim psikolojisi* ve *rehberlik* gibi dersler 2014 programında seçmeli ders olarak yer almaktadır. Her iki programda da üç kredilik teorik ölçme ve değerlendirme dersi yer alırken bu ders 2014 programlarında eğitimde ölçme ve değerlendirme olarak isimlendirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme lisans programları ilgili programların düzenlenmesinde yetkinin eğitim fakültelerine devredilmesinden önce YÖK tarafından son defa 2018 yılında güncellenmiştir. İlgili programlarda yer alan zorunlu öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve kredileri Tablo 2.7'de yer almaktadır.

Tablo 2.7. 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Kredileri

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri	Teorik, Uygulama ve AKTS ve Toplam Kredi			
	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2	0	2	3
Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5	10
Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5	12
Seçmeli Ders Havuzu (MB seçmeli derslerinden en az 6 farklı ders)	(2 – 0 – 2 – 4) x 6			
Toplam Kredi	44	12	50	88

YÖK'ten (2018) sadeleştirilmiştir.

Tablo 2.7 incelendiğinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sayı ve kredilerinde geçmiş düzenlemelere kıyasla artış görülse de eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin iki saat ve krediye düşürüldüğü görülmektedir. Ayrıca güncel programda ders kredilendirmesi Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) kullanılarak yapılmıştır. Bu bağlamda eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin üç AKTS kredisine karşılık gelen bir ders olduğu görülmektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştiren programlarda ölçme ve değerlendirme dersine yer vermeye başlandığı 1975 yılından günümüze kadar ilgili dersin çeşitli isim, kredi, içerik ve formlarda okutulduğu görülmektedir. Bu bağlamda tarihsel süreçte *öğretimde planlama ve değerlendirme*, *ölçme ve değerlendirme* ve *eğitimde ölçme ve değerlendirme* isimli derslerin öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kazandırma amacıyla öğretmen yetiştirme lisans programları, tezsiz yüksek lisans programları ve pedagojik formasyon sertifika programlarında sunulduğu görülmektedir. Tablo 2.8’de öğretimde planlama ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme ve eğitimde ölçme ve değerlendirme derslerinin yıllar içerisindeki içerikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 2.8.Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında Yer Alan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme ve (Eğitimde) Ölçme ve Değerlendirme Ders İçerikleri

1997 Öğretimde Planlama ve Değerlendirme	2006 Ölçme ve Değerlendirme	2018 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Temel program geliştirme kavramları ve süreçleri, ders programı, yıllık, ünite, günlük planların geliştirilmesi, içerik seçimi ve organizasyonu, öğretim yöntemleri ve stratejileri, materyallerin özellikleri ve seçimi,	-	-
Ölçme ve değerlendirme,	Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi,	Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi,
Değerlendirme yaklaşımları,	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar,	Ölçme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar,
-	Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanışlılık),	Ölçme araçlarının psikometrik (geçerlik, güvenirlik, kullanışlılık) özellikleri,
Test türleri,	Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri,	Başarı testleri geliştirme ve uygulama,
İzleme ve başarı testlerinin geliştirilmesi, Sınav sorusu yazma teknikleri,	Geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler),	-
-	Öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kâğıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri),	-
-	Ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler,	Test sonuçlarının yorumlanması ve geri bildirim verme,
-		Test ve madde puanlarının analizi,
Not verme.	Öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme,	Değerlendirme ve not verme.
-	Alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.	-

YÖK'ten (1998a; 2007; 2018) sadeleştirilmiştir.

Tablo 2.8 incelendiğinde öğretimde planlama ve değerlendirme dersinin bir boyutunun öğretim etkinliklerinin planlanması ve geliştirilmesine odaklandığı diğer boyutunun ise ölçme ve değerlendirmeye odaklandığı görülmektedir. Fakat ders içeriği incelendiğinde ilgili dersin

değerlendirmeden çok ölçmeye ağırlık verdiği söylenebilir. Değerlendirme boyutu ise “not verme” olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin güncel hâlinin 2006 yılındaki ders içeriğine kıyasla daha sade olduğu görülmektedir.

2.3. Program Değerlendirme

2.3.1. Dünya’da ve Türkiye’de Program Değerlendirme

Bir nesne ya da faktörün değeri, değerliliği, kalitesi, iyiliği vb. karar verme sürecini ifade eden değerlendirme, öğretim faaliyetinin niteliğini belirlemenin yanında programın niteliğini belirlemek için de kullanılmaktadır. Programın niteliğinin belirlendiği ve programın geleceği hakkında karar verilen bu süreç, program değerlendirme olarak ifade edilmektedir (Fitzpatrick, vd., 2011). Günümüzde program değerlendirme, kamu ve kâr amacı gütmeyen okulların yanı sıra özel, kâr amaçlı eğitim programlarının performansı hakkında bilgi talebini karşılamak için giderek daha fazla kullanılmaktadır (Grayson, 2018). Bu durum uygulanan programların niteliğine yönelik bilgi ihtiyacının giderek arttığını ve program değerlendirmenin bu ihtiyacı karşılamada temel araçlardan biri olduğunu göstermektedir.

Program değerlendirme yaygın olarak kullanıldığı ilk yıllarda dönemin eğitim anlayışıyla paralel olarak hedeflere ulaşma düzeyine odaklanırken zaman içerisinde programın paydaşları olarak ifade edilen insan faktörüne daha çok yönelmiştir (Ornstein ve Hunkins 2018; Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2000). Fakat bir programın değerlendirilmesinde programın çok çeşitli paydaşlarının sürece dâhil edilmesinin ne kadar mümkün olacağı, mümkün olsa dahi bu kadar büyük bir veri yığınının analiz ve objektiflik konusunda bir standardı yakalayıp yakalayamayacağı konusu tartışmaya açıktır. Nitekim bu durum katılımcı odaklı değerlendirmelerin zayıf noktası olarak gösterilmektedir (Fitzpatrick, vd., 2011; Meyer, Funk ve Nguyen, 2016). Standardizasyon sorunu olarak ifade edilen bu sorunun çözümü için Western Michigan University bünyesindeki JCSEE çeşitli araştırmalar yürütmektedir. Bu bağlamda 1980 yılında bünyesinde eğitimde değerlendirme konusuyla ilgilenen 12 kuruluşu barındıran JCSEE tarafından çalışmalar yürütülmüş ve 1981 yılında eğitim programlarının, projelerinin ve materyallerin değerlendirilmesi sürecine rehberlik etmek ve bu tür değerlendirmelerin sağlamlığını yargılamak için kullanılacak 30 standarttan oluşan bir belge yayımlanmıştır (Fournier, 1994; Stufflebeam ve Madaus, 1983). İlerleyen yıllarda bu standartlar geliştirilerek ve güncelleştirilerek Program Değerlendirme Standartları başlığı

altında 2. ve 3. baskıları da çıkarılmıştır (JCSEE, 2018). Günümüzde ise bu ve benzeri standartlardan da yararlanarak programın niteliğinin yanında program değerlendirme sürecinin niteliğini dikkate alan bir anlayışa yönelim söz konusudur (Astbury, 2016). Meta-değerlendirme olarak adlandırılan bu süreç, “değerlendirmenin değerlendirilmesi” olarak ifade edilmektedir (Scriven, 2009). Meta-değerlendirme, programın kimler tarafından hangi süreçler dikkate alınarak değerlendirildiğinin tespit edilmesi açısından dikkat çekmektedir.

2.3.1.1. JCSEE Program Değerlendirme Standartları

Program değerlendirmenin güçlü ve zayıf yönlerini kamuya açık bir şekilde raporlaştırmak için 1980’li yıllardan günümüze kadar gerçekleştirilen meta-değerlendirme çalışmalarının büyük çoğunluğunda, JCSEE tarafından geliştirilen program değerlendirme standartları ve kontrol listeleri kullanılmıştır (Stufflebeam, 2000a; WMU, 2020). İlgili komite, 2010 yılında program değerlendirme standartlarının en güncel versiyonunu geliştirmek için farklı ülkelerden 400’den fazla paydaşı sürece katarak yaptığı ulusal ve uluslararası incelemeler ve saha araştırmalarından yararlanmıştır. JCSEE (2018) tarafından geliştirilen Program Değerlendirme Standartları aşağıda özetlenmiştir.

1. Amaca Uygunluk Standartları

Amaca uygunluk standartları, program paydaşlarının ihtiyaçlarının karşılanmasında değerlendirme süreçlerinin ve ürünlerinin önemine ilişkin farkındalıklarını artırmayı amaçlamaktadır. JCSEE (2018) amaca uygunluk standartlarını şöyle sıralamıştır:

A1 Değerlendirici Güvenirliği: Değerlendirmeler, değerlendirme konusunda kendini kanıtlamış nitelikli kişiler tarafından yapılmalıdır.

A2 Paydaşlara Yönelik İlgi: Değerlendirmeler, programa katkı sağlayan ve değerlendirmesinden etkilenen bireylerin ve grupların tümünü dikkate almalıdır.

A3 Müzakere Edilmiş Amaçlar: Değerlendirme amaçları belirlenmeli ve paydaşların ihtiyaçlarına göre sürekli olarak müzakere edilmelidir.

A4 Açıkça Belirtilmiş Değerler: Değerlendirmeler, amaçların, süreçlerin ve yargılamaların temelini oluşturan kişisel ve kültürel değerleri açık bir şekilde belirtmelidir.

A5 Uygun Bilgiler: Değerlendirme bilgileri, paydaşların önceden belirlenmiş ve sonradan ortaya çıkan ihtiyaçlarına hizmet etmelidir.

A6 Anlamlı Süreçler ve Ürünler: Değerlendirmeler katılımcıların anlama düzeylerini ve davranışlarını yeniden keşfetmelerini, yorumlamalarını veya yenilemelerini teşvik edecek şekillerde faaliyetler, açıklamalar ve yargılamalar oluşturmaktadır.

A7 Zamanında ve Uygun, İletişim ve Raporlama: Değerlendirmeler çeşitli muhatapların devam eden bilgi gereksinimlerini dikkate almalıdır.

A8 Sonuçlarla ve Etkilerle İlgili Endişe: Değerlendirmeler istenmeyen olumsuz sonuçlara ve kötüye kullanımlara karşı korunurken, sorumlu ve uyumlu kullanımı teşvik etmelidir (s. 1-2).

2. Fizibilite (Yapılabilirlik) Standartları

Fizibilite standartları ile değerlendirme etkinliğinin ve verimliliğinin artırması amaçlanmıştır. JCSEE'ye (2018) göre bu standartlar ve özellikleri şöyledir:

F1 Proje Yönetimi: Değerlendirmeler etkili proje yönetimi stratejileri kullanmalıdır.

F2 Pratik Prosedürler: Değerlendirme prosedürleri pratik, kullanışlı ve işlevsel olmalıdır.

F3 Bağlamsal Uygulanabilirlik: Değerlendirmeler bireylerin ve grupların kültürel ve politik çıkarlarını ve ihtiyaçlarını dikkate almalı, izlemeli ve dengelemelidir.

F4 Kaynak Kullanımı: Değerlendirmeler kaynakları etkin ve verimli kullanmalıdır (s. 2).

3. Uygunluk Standartları

Uygunluk standartları değerlendirmede uygun, adil, yasal, doğru ve dürüst olanı desteklemektedir. JCSEE (2018) uygunluk standartları ve özellikleri aşağıda sıralanmıştır:

U1 Duyarlı ve Kapsayıcı Yönelim: Değerlendirmeler paydaşlara ve mensup oldukları toplumlara karşı duyarlı olmalıdır.

U2 Resmi Anlaşmalar: Değerlendirme anlaşmaları, yükümlülükleri açıkça ortaya koymak ve programdan yararlanan ve etkilenen tüm paydaşların ihtiyaçlarını, beklentilerini ve kültürel bağlamlarını dikkate almak için müzakere edilmelidir.

U3 İnsan Hakları ve Saygı: Değerlendirmeler insan haklarını ve yasal hakları koruyacak ve katılımcıların ve diğer paydaşların saygınlığını teminat altına alacak şekilde tasarlanmalı ve yürütülmelidir.

U4 Netlik ve Adalet: Değerlendirmeler paydaşların ihtiyaç ve amaçlarına hizmet ederken anlaşılır ve adil olmalıdır.

U5 Şeffaflık ve Açıklık: Değerlendirmeler yasal ve özel yükümlülükleri ihlal etmeyecek şekilde, tüm paydaşlara bulgular, sınırlılıklar ve sonuçlar hakkında eksiksiz açıklamalar sağlamalıdır.

U6 Çıkar Çatışmaları: Değerlendirmeler, değerlendirmeye gölge düşürebilecek gerçek veya öngörülen çıkar çatışmalarını açık bir şekilde ve dürüstçe tespit etmeli ve çözmelidir.

U7 Mali Sorumluluk: Değerlendirmeler harcanan tüm kaynakları dikkate almalı ve mantıklı mali prosedür ve işlemlere uymalıdır (s. 2).

4. Doğruluk Standartları

Doğruluk standartları, değerlendirmeye ilişkin özellikle nitelik hakkındaki yorum ve yargıları destekleyen betimlemelerin, önerilerin ve bulguların güvenilirliğini ve doğruluğunu artırmaya yöneliktir. JCSEE (2018) doğruluk standartlarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

D1 Gerekçelendirilmiş Sonuçlar ve Kararlar: Değerlendirme sonuçları ve kararları, sonuçlardan etkilenen kültür ve bağlamlarda açıkça gerekçelendirilmelidir.

D2 Geçerli Bilgi: Değerlendirme bilgileri planlanan amaçlara hizmet etmeli ve geçerli yorumları desteklemelidir.

D3 Güvenilir Bilgi: Değerlendirme prosedürleri, amaçlanan kullanımlar için yeterince güvenilir ve tutarlı bilgi sağlamalıdır.

D4 Açık Program ve Bağlam Tanımlamaları: Değerlendirmeler programları ve bağlamlarını değerlendirme amaçlarına uygun olarak yeterli ayrıntı ve kapsam ile belgelendirmelidir.

D5 Bilgi Yönetimi: Değerlendirmeler sistematik bilgi toplama, inceleme, doğrulama ve depolama yöntemlerini kullanmalıdır.

D6 Uygun Tasarımlar ve Analizler: Değerlendirmelerde, değerlendirme amaçlarına uygun, teknik olarak yeterli tasarımlar ve analizler kullanmalıdır.

D7 Açık Değerlendirme Gerekçesi: Bilgi ve analizlerden bulgulara, yorumlara, sonuçlara ve yargılara götüren değerlendirme adımları açıkça ve eksiksiz olarak belgelendirilmelidir.

D8 İletişim ve Raporlama: Değerlendirme iletişimleri, yanlış anlamalara, önyargılara, çarpıtmalara ve hatalara olanak tanımayacak biçimde ve yapıda olmalıdır (s. 3).

5. Hesap Verebilirlik Standartları

Değerlendirmede hesap verebilirlik standartları, değerlendirme için yeterli dokümantasyonu ve değerlendirme süreçleri ve ürünlerinde iyileştirme ve hesap verilebilirliğe odaklanan bir meta-değerlendirme bakış açısını teşvik eder. JCSEE (2018) bu standartları şöyle ifade etmiştir:

H1 Değerlendirmenin Belgelendirilmesi: Değerlendirmeler müzakere edilmiş amaçlarla birlikte uygulanmış tasarımları, prosedürleri, verileri ve sonuçları tam olarak belgelendirmelidir.

H2 İç Meta-değerlendirme: Değerlendiriciler, değerlendirme tasarımının, kullanılan prosedürlerin, toplanan bilgilerin ve sonuçların hesap verebilirliğini incelemek için bu ve diğer ilgili standartları kullanmalıdır.

H3 Dış Meta-değerlendirme: Program değerlendirme sponsorları, müşteriler, değerlendiriciler ve diğer paydaşlar bu ve diğer ilgili standartları kullanarak dış meta değerlendirmelerin yapılmasını teşvik etmelidir (s. 3).

JCSEE tarafından geliştirilen program değerlendirme standartlarının beş başlık altında toplam 30 standarttan oluştuğu görülmektedir. Özellikle *hesap verebilirlik* standardının temel odağı meta-değerlendirmedir. Bu bilgilerden yola çıkarak günümüzde dünyada programın niteliği kadar program değerlendirme süreçlerinin niteliğine de önem verildiğini söylemek mümkündür.

Türkiye’de özellikle MEB ve YÖK bünyesinde öğretim faaliyetleri yürüten çeşitli kademelerdeki programların geliştirilmesinden ilgili kurumlar sorumlu iken bu programların değerlendirilmesine yönelik çeşitli akademisyenlerin çalışmaları söz konusudur. Bu bağlamda program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının eğilimlerini araştıran farklı çalışmalar incelendiğinde hem program değerlendirme çalışmalarının hem de bu çalışmalarda program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin kullanımının yıllar içerisinde giderek arttığı görülmektedir (Akıncı ve Köse, 2021; Koç, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015; Özkal, 2020; Özudoğru, 2018; Yetkiner, Erdol ve Ünlü, 2019). Fakat her ne kadar son yıllarda program değerlendirme çalışmalarının sayısında bir atış olsa da ilgili çalışmaların belirli standartları

karşılamada çeşitli eksikleri söz konusudur (Akıncı ve Köse, 2020). Ayrıca ilgili program değerlendirme çalışmalarında model ve yaklaşım kullanımında genellikle Stufflebeam'ın BGSÜ Program Değerlendirme Modeli'nin tercih edildiği ve bu durumun model ve yaklaşım çeşitliliği adına doğru olmadığı ifade edilmektedir (Akıncı ve Köse, 2021; Kurt ve Erdoğan, 2015). Halihazırda farklı program türlerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek çeşitli program değerlendirme yaklaşım ve modelleri söz konusudur. Aşağıda çeşitli program değerlendirme yaklaşımları ve dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan program değerlendirme modellerine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

2.3.2. Program Değerlendirme Yaklaşımları

2.3.2.1. Program Değerlendirmede Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar

Araştırmada program değerlendirmenin kuramsal alt yapısı incelenirken felsefi ve ideolojik yaklaşımların iç içe geçtiği, bazı kaynaklarda ilgili kuramsal temellerden paradigmalar olarak söz edilirken bazılarında yaklaşımlar, bazılarında ise ideolojiler olarak sınıflandırmaların yapıldığı görülmüştür. Örnek olarak Scriven'in (1983) *pozitivist ideoloji* olarak ifade ettiği yaklaşım Stern (2004) tarafından *pozitivizm* olarak ifade edilmiş, Fitzpatrick, vd. (2011) tarafından ise *mantıksal pozitivizm* olarak anlatılmıştır. Dolayısıyla program değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin felsefi ve ideolojik yaklaşımlar açıklanırken Tablo 2.9.'da yer alan aynı yaklaşımı konu alan farklı başlıklar birleştirilmiştir. Bu bağlamda çeşitli bilim insanlarına göre program değerlendirmeye ilişkin felsefi ve ideolojik yaklaşımlar Tablo 2.9'da yer almaktadır.

Tablo 2.9. *Çeşitli Bilim İnsanlarına Göre Program Değerlendirmeye Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*

Cronbach	House	Scriven	Fitzpatrick, Sanders, Worthen	Mertens, Wilson	Greene	Stern
Bilimsel- Yaklaşım (Scientific- Approach)	Nesnelci-Öznelci Epistemolojiler (Objectivist-Subjectivist Epistemologies)	Ayrılkçı İdeoloji (Separatist Ideology)	Mantıksal Pozitivizm (Logical Positivism)	Post-Pozitivist Paradigma (Postpositivist Paradigm)	Post-pozitivizm (Postpositivism)	Pozitivizm (Positivism)
Hümanist Yaklaşım (Humanistic Approach)	Faydacı-Çoğulcu Değerler (Utilitarian-Pluralist Values)	Pozitivist İdeoloji (Positivist Ideology)	Post pozitivism (Postpositivism)	Pragmatik Paradigma (Pragmatic Paradigm)	Pragmatizm (Pragmatism)	Bilimsel Realizm (Scientific Realism)
		Yönetimsel İdeoloji (Managerial Ideology)	Yapılandırmacı Paradigma (Constructivist Paradigm)	Yapılandırmacı Paradigma (Constructivist Paradigm)	Yorumculuk (Interpretivism)	Yapılandırmacılık (Constructivism)
		Göreceli İdeoloji (Relativistic Ideology)	Dönüşümsel Paradigma (Transformative Paradigm)	Dönüşümsel Paradigma (Transformative Paradigm)	Eleştirel, Normatif Bilim (Critical, Normative Science)	

(Fitzpatrick, vd., 2011; Greene, 1994; House 1983; Mertens ve Wilson, 2019; Ornstein ve Hunkins, 2018; Scriven 1983; Stern, 2004)’den sadeleştirilmiştir.

Tablo 2.9 incelendiğinde Cronbach tarafından ele alınan bilimsel ve hümanist yaklaşımların felsefi ve ideolojik yaklaşımlara bir temel oluşturduğu görülmektedir. Benzer şekilde program değerlendirmede felsefi ve ideolojik yaklaşımlar genelde nesnelci ve öznelci, pozitivist ve post-pozitivist, pozitivist ve yapılandırmacı ya da pozitivist ve pragmatist gibi iki karşıt görüşlü yaklaşım biçiminde ele alınmıştır. Örnek olarak bilimsel yaklaşımda programı değerlendirecek kişiler açıkça belirtilen hedefleri ve öğrencilerinin programın amaçlanan sonuçlarına ulaşip ulaşmadığına dair kesin göstergeleri dikkate alırken hümanist yaklaşımı benimseyen eğitimciler, planlanan durumların öğrencilerin benlik-kavramlarını geliştirmelerini sağlayıp sağlamadığına odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bunun yanında nesnelciler yeniden üretilebilir gerçeklere dayanırken, öznelciler birikmiş deneyime dayanır (House 1983; Lawrenz ve Thao, 2010). Nesnelci felsefeye dayanan değerlendirme kişisel duygulardan bağımsız doğru ya da yanlış olarak nitelendirilebilecek sonuçlar çıkarmaya çalışırken öznelci felsefe değerlendirmede kişisel duygu ve düşüncelere önem verir (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Pozitivistlere göre çalıştığımız nesnelerin bir gerçekliği vardır. Araştırmacıların ve değerlendiricilerin amacı sosyal bilim araştırma yöntemlerini ve istatistiksel olasılık teorilerini kullanarak bu gerçeği keşfetmek ve işlerin nasıl yürüdüğüne ilişkin yasalar ve teoriler oluşturmaktır. Ayrıca bu gerçeği etkin bir şekilde öğrenebilmek için araştırmacıların bilimsel olarak nesnel olmaları gerekir (Fitzpatrick, vd., 2011; Stufflebeam ve Coryn, 2014). Post-pozitivist paradigma ise mantıksal pozitivizme karşı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım nesnelerin gerçekliği görüşünü insan davranışının karmaşıklığını da dikkate alarak güncellemiştir (Fitzpatrick, vd., 2011; Greene, 1994; Mertens ve Wilson, 2019; Patton, 2015). Bunun yanında yapılandırmacı ve pragmatik paradigmalarda nesnellik genelde mümkün görülmez ve farklı katılımcıların kendi gerçeklerinin ve deneyimlerinin olduğu savunulur. Bu sebeple ilgili yaklaşımlar değerlendirmede ağırlıklı olarak nitel yöntemleri kullanarak farklı değerler ve bakış açılarına odaklanır (Greene, 1994; Mertens ve Wilson, 2019; Patton, 2015). Pozitivist ideolojiyle ilgili sorunlara tepki olarak ortaya çıkan bir diğer yaklaşım ise göreceli ideolojidir (Scriven, 1983). Göreceli ideolojiyi savunanlar, pozitivist ideolojiyi savunanların nesnel gerçeklik olarak ifade ettiği şeyin aslında gücü elinde tutan küçük bir grubu temsil ettiğini iddia ederler. Bu ideolojiye inananlar nesnel bir gerçeğin olmadığını savunur ve farklı bakış açılarını, ölçütleri ve cevapları ararlar (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Diğer paradigmalara kıyasla daha yeni ve güncel bir yaklaşım olan dönüşümsel paradigma da pozitivistin katı yapısına tepki olarak ve değerlendirmede önemli politik ve sosyal problemlere kayıtsız kalındığı düşüncesinden ortaya çıkmıştır (Fitzpatrick, vd., 2011). Değerlendirmede tıpkı yapılandırmacı paradigmadaki gibi farklı katılımcılara ait gerçeklere ve deneyimlere odaklanır. Bu sebeple özellikle karma yöntemleri kullanarak toplumsal adalet ve insan hakları çerçevesinde, yöneten değil yönetilen grupların görüşlerini ortaya çıkarmaya çalışır (Mertens ve Wilson, 2019). Çoğulcu, yorumcu, eleştirel ve normatif bilim, bilimsel realizm gibi yaklaşımlar da pozitivistin aksine insan faktörüne önem veren diğer yaklaşımlar olarak ele alınmaktadır (Greene, 1994; House 1983; Stern, 2004). Bu yaklaşımlara ek olarak ayrılıkçı ideoloji, program değerlendirmede ilgili programdan tamamen bağımsız değerlendiricilerin görev alması gerektiğini savunur. Bir değerlendiricinin değerlendirmeden bağımsızlığını oluşturmak ve sürdürmek, değerlendirme raporlarının tarafsızlığını sağlamak için çok önemlidir (Scriven 1983). Programın değerlendirilmesinde yönetsel etkinin ve kontrolün yüksek seviyede olduğu yönetsel ideoloji ise pozitivist ideolojiyle benzer sebeplerden eleştirilmektedir (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Özetle program değerlendirmede felsefi ve ideolojik yaklaşımların, nesnel ve bilimsel araştırmaya önem veren ve öznelliğe ve insan faktörüne önem veren olmak üzere iki farklı noktada tartışıldığını söylemek mümkündür.

2.3.2.2. Program Değerlendirmeye Tasarımsal Yaklaşımlar

Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri tasarımsal açıdan da sınıflandırılmaktadır. Tasarımsal yaklaşım, program değerlendirme modellerinin ve bu modellerden yararlanan çalışmaların programın belirli bir ögesine, boyutuna ya da yönüne odaklanılmasını ve araştırma tasarımının buna göre şekillenmesini ifade etmektedir (Aygören ve Er, 2018). Örnek olarak Tyler, program değerlendirmede programın hedefler boyutuna odaklanırken, Stufflebeam programı bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında değerlendirmektedir (Stufflebeam, vd., 2000; Stufflebeam ve Coryn, 2014). Bu bağlamda dünyada ve Türkiye’de yaygın olarak kabul görmüş tasarımsal yaklaşımlar şöyledir (Fitzpatrick, vd., 2011; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2014):

1. Hedef/Program Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı
2. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı
3. Tüketici Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı
4. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

5. Sistem/Karar Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

2.3.2.2.1. Hedef/Program Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Hedef/program odaklı program değerlendirme yaklaşımının temel odağı öğretme ve öğrenme etkinliklerinden sonra önceden belirlenmiş hedeflere ulaşma düzeyidir. Önde gelen temsilcisi Tyler olarak ifade edilmekle birlikte Metfessel, Michael ve Provus da bu yaklaşım ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Yaklaşımda program değerlendirici programın hedeflerine ne oranda ulaşıldığını belirleyen karar mekanizması rolüne sahiptir (Fitzpatrick, vd., 2011).

Hedef/program odaklı program değerlendirme yaklaşımı hedeflerin ve programın uygulama aşamalarının belirgin olduğu süreçlerde program hakkında karar verme yetkisine sahip olan uzmanlara kullanışlı bilgiler sunma konusunda başarılı görülürken, sadece programın hedefler boyutuna odaklandığı için eleştiri almaktadır (Fitzpatrick, vd., 2011; Medaus ve Stufflebeam 2000). Bu eleştiriler program değerlendirme süreçlerinde yalnızca hedeflere odaklanması halinde programın diğer boyutlarının ihmale açık olabileceğini göstermektedir.

2.3.2.2.2. Tüketici Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı 1960'ların ortasından itibaren Amerika Birleşik Devletleri (ABD) hükümetlerinin yeni eğitsel ürünler geliştirmek için ciddi fonlar sunmaya başlaması sebebiyle programların değerlendirmesinde önemli bir yaklaşım olarak benimsenmiştir (Fitzpatrick, vd., 2011). Önde gelen temsilcisi Scriven olarak ifade edilen bu yaklaşımın temel amacı tüketicilerin ve toplumun belirlenen ihtiyaçlarına göre yararlanabileceği alternatif programların ve eğitsel ürünlerin maliyet ve faydasının belirlenmesidir. Bu işlemleri gerçekleştirmek için ürün değerlendirme kontrol listelerinden yararlanılmaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Ürün değerlendirme kontrol listelerinde bulunması gereken maddeler ise şöyledir (Fitzpatrick, vd., 2011):

İhtiyaç: Üründen etkilenenler, ürünün toplumsal önemi ve ihtiyaca yönelik kanıtlar,

Pazar: Potansiyel pazarların yayılma planı, büyüklüğü ve önemi,

Performans: Performans alanı altında 9 madde yer almaktadır. Bunlar:

1. Alan Denemeleri
2. Doğru Tüketici

3. Karşılaştırma
4. Kullanım
5. Yan Etkiler
6. Süreç
7. Nedensellik
8. İstatistiksel Önem
9. Eğitsel Önem

Maliyet Etkililiği: Aynı özellikteki farklı ürünlerin maliyeti ile karşılaştırma,

Destek: Pazar sonrası ürünü geliştirmeye yönelik bilgi toplamadır (s.146-147).

Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı eğitsel ürün olarak ifade edilen hizmetlerin niteliği hakkında farkındalığı artırdığı, beklenti ve talepleri yükselttiği, böylece özellikle eğitim programlarına belirli standartlar kazandırdığı için başarılı bulunmaktadır (Stufflebeam, vd., 2000). Yaklaşımın etkisiyle ortaya çıkan nitelikli eğitsel ürünler, maliyetlerinin yüksek olması ve bazen de gereksiz kuralcılıkların ortaya çıkması sebebiyle eleştirilmektedir (Fitzpatrick, vd., 2011). Ayrıca ekonomik yönü dikkate alındığında ilgili eğitsel ürünlerin yalnızca mali kaygılar dikkate alınarak hazırlanıp yine aynı kaygılar ile değerlendirilebilmesi de mümkündür.

2.3.2.2.3. Sistem/Karar Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Hedef/program odaklı program değerlendirme yaklaşımı ve bu yaklaşım ile ortaya çıkan modellerin 1960'lı yılların sonunda eleştirilmeye başlanması sebebiyle, ilgili yaklaşım ve modellere alternatif olarak hedeflerden çok program hakkında alınacak kararlara odaklanan sistem/karar odaklı program değerlendirme yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Fitzpatrick, vd., 2011; Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu yaklaşımda değerlendirme ileriye dönük olarak bir programı iyileştirmeye yardımcı olmak için ve aynı zamanda geriye dönük olarak programın değerini belirlemek için kullanılır. Bu şekilde program hakkında karar vermeye yönelik bulgular elde edilmiş olur. Karar odaklı çalışmalarda ele alınan soruların kaynağı, yöneticiler, ebeveynler, öğrenciler, öğretmenler, okul kurulları, vergi mükellefleri ve eğitimin sonuçlarını finanse etme, yürütme ve kullanma konusunda karar veren diğer herkesi içeren karar vericilerdir (Stufflebeam ve Webster, 1983).

Sistem/karar odaklı program değerlendirme yaklaşımı programın farklı boyutlarından karar amaçlı sistematik ve planlı veri sağlaması açısından başarılı görülürken, karar vericilerin genelde yöneticilerden oluşması nedeniyle öznel değerlendirmelere sebep olabileceği konusunda eleştiri almaktadır (Fitzpatrick, vd., 2011; Yüksel ve Sağlam, 2014). Karar odaklı değerlendirmelerde yöneticilerin yapacağı öznel değerlendirmeler program hakkında yanlış kararların alınmasına sebep olabilir.

2.3.2.2.4. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Hümanist ve post-modern bir yaklaşım olarak ifade edilen uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımı program değerlendirmede alan uzmanlarının yer alması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda kendinden önceki yaklaşımlarla karşılaştırıldığında bireyin katkı sağladığı ekonomik sisteme değil bireyin kendisine önem verir (Ornstein ve Hunkins, 2018; Yüksel ve Sağlam, 2014).

Uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımında dört çeşit değerlendirme türünden bahsetmek mümkündür. Bu değerlendirme türleri ve temel özellikleri Tablo 2.10'da yer almaktadır.

Tablo 2.10. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Türleri ve Özellikleri

<i>Uzman Odaklı Program Değerlendirme Türleri</i>	<i>Önceden Kurulmuş Bir Yapı</i>	<i>Önceden Belirlenmiş Standartlar</i>	<i>Önceden Planlama</i>	<i>Birden Fazla Uzmanın Görüşü</i>	<i>Sonuçlardan Etkilenme Durumu</i>
<i>Formal Uzman Değerlendirmeleri</i>	Evet	Evet	Evet	Evet	Genellikle
<i>İnformel Uzman Değerlendirmeleri</i>	Evet	Nadiren	Bazen	Evet	Genellikle
<i>Panel Değerlendirmeleri</i>	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Bazen
<i>Birey Değerlendirmeleri</i>	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Bazen

Fitzpatrick, vd.,'den (2011) çevrilmiştir (s. 128).

Tablo 2.10'da yer alan değerlendirme türleri ve özellikleri incelendiğinde formal uzman değerlendirmelerinin kurulu bir yapı içerisinde olduğu, önceden hazırlanmış standartlara ve belirli bir plana sahip olduğu, farklı uzmanların görüşlerine başvuru ve sonuçların program üzerinde etkilerinin görüldüğü bir değerlendirme türü olduğu söylenebilir. İnformel uzman değerlendirmelerinde ise formal değerlendirmelerin aksine her zaman önceden belirlenmiş

standartlar ve planlamalar yoktur. Panel ve birey değerlendirmeleri ise hazır bir yapı, standartlar ve önceden planlamanın söz konusu olmadığı, sonuçta etkileri daha az olan uzman değerlendirmeleridir. Uzman odaklı program değerlendirme yaklaşımı insana ve akademik özgürlüğe verdiği önem konusunda başarılı görülürken uzman olarak ifade edilen bireylerin seçiminde nesnelliği sağlayamadığı için eleştiri almaktadır (Fitzpatrick, vd., 2011). Programın kimler tarafından hangi ölçütler dikkate alınarak değerlendirildiği, program hakkında alınacak kararlara doğrudan yansıtacağından ilgili uzmanların seçimi önemlidir.

2.3.2.2.5. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı tıpkı sistem/karar odaklı ve uzman odaklı yaklaşımlar gibi program değerlendirmede hedeflere ne ölçüde ulaşıldığına odaklanan program değerlendirme süreçlerine tepki olarak ortaya çıkmıştır (Fitzpatrick, vd., 2011). Bu yaklaşımın öncüllerinden Stake hedef odaklı değerlendirmelerin aslında değerlendirdikleri programa tam olarak hâkim olamayan uzun ve mekanik çalışmalar sonrasında yazılan kapsamlı raporlardan ibaret olduğunu ifade etmiştir (Stake, 2011). Bu yaklaşımda programın farklı bakış açıları ile daha etkin bir biçimde değerlendirilebilmesi için programın paydaşlarına daha fazla önem verilmesi gerektiği savunulur (Fitzpatrick, vd., 2011; Yüksel ve Sağlam, 2014).

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı, programın paydaşlarına daha fazla önem vermesi sayesinde öznel, nesnel, nitel ve nicel veri çeşitliliğine olanak tanınması sebebiyle tercih edilirken, farklı türden birçok verinin analizinde geçerlik-güvenirlik ve objektifliği sağlamanın zor ve yüksek maliyetli olması sebebiyle eleştiri almaktadır (Fitzpatrick, vd., 2011; Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu durum yürütülecek bir program değerlendirme çalışmasında uygun yöntemlerle doğru katılımcılardan veri toplanması gerektiğine dikkat çekmektedir.

2.3.2.3. İlgili Literatürde Yer Alan Diğer Bazı Program Değerlendirme Yaklaşımları

2.3.2.3.1. Scriven'in Program Değerlendirme Yaklaşımı

Scriven (1967) değerlendirmeyi içe dönük (intrinsic) ve sonuca dönük (payoff) olarak ikiye ayırmıştır. İçe dönük ve sonuca dönük değerlendirmeler, değerlendirme yapma prosedürleri veya yöntemleridir ve değerlendirme rolleriyle karıştırılmamalıdır. İçe dönük değerlendiriciler bir program doğru içeriğe ve sağlam bir organizasyon temeline sahipse, öğrenmenin etkin bir biçimde gerçekleşeceğini varsayar. Bu değerlendirmede bir ders veya

programın hedeflerine ne kadar iyi ulaşıldığı değil, aynı zamanda bu hedeflerin de değerli olup olmadığı düşünülmelidir. Sonuca dönük değerlendirmede ise program tasarısından çok uygulanan programın etkileri incelenmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu yönüyle sonuca dönük değerlendirmeler hedef/program odaklı değerlendirmelere benzemektedir.

2.3.2.3.2. *Stufflebeam'in Program Değerlendirme Yaklaşımı*

Stufflebeam (1999), program değerlendirme yaklaşımlarını dörde ayırmıştır. Bunlar:

1. *Sözde Değerlendirmeler (Pseudoevaluations)*: Bu değerlendirmeler genelde programın asıl yararına ve değerine bakılmaksızın siyasi kaygılarla yapılarak program hakkında olumlu ya da olumsuz görüş belirten değerlendirmelerdir.
2. *Soru ve Yöntem Odaklı Yaklaşımlar*: Bu yaklaşımlar bazı standart soru ve yöntemlerden yola çıkarak belirli bir programın etkili ve yeterli olup olmadığına ilişkin sorulara cevap aramaya çalışırlar ve başarılı olup olmadıkları tartışmaya açıktır.
3. *Gelişim ve İzlenilebilirlik Odaklı Yaklaşımlar*: Bu yaklaşımların değerlendirmede temel odağı programın gerçekten başarılı olup olmadığıdır. Bir programın başarısını değerlendirmek için gereken tüm soru ve kriterleri göz önünde bulunduran kapsamlı ve pahalı değerlendirmelerdir.
4. *Toplumsal Gündem Odaklı Yaklaşımlar*: Bu yaklaşımlar büyük ölçüde programların tanımlanması, araştırılması ve yargılanması konusunda, paydaşların bakış açıları kadar uzmanların bakış açılarının kullanılmasına da odaklanmıştır.

2.3.2.3.3. *Dart'ın Program Değerlendirme Yaklaşımı*

Dart (2004), program değerlendirme yaklaşımlarını altı kategoride aşağıdaki gibi sınıflandırmıştır:

1. *DeneySEL Yaklaşımlar*: Bu yaklaşımlar değerlendirmeyi bilgi üretme araştırması olarak görür. Bu nedenle iyi bir değerlendirme, programın belli bir özelliği hakkında deneySEL verilerle desteklenen bilgi ve teori oluşturmalıdır.
2. *Hedeflerin Sınanmasına Odaklanan Yaklaşımlar*: Programda belirtilen hedeflere hangi ölçüde ulaşıp ulaşılmadığını dikkate alan yaklaşımlardır.

3. *Karar-Yönetim Odaklı Yaklaşımlar:* Herhangi bir programa ilişkin karar verecek kişilere bilgi sağlamayı amaçlayan yaklaşımlardır.
4. *Yargılama Odaklı Yaklaşımlar:* Uzmanların yargı ve değerlendirmelerine odaklanan yaklaşımlardır.
5. *Çoğulcu-Sezgici Yaklaşımlar:* Farklı değer ve bakış açılarını tanımaya ve korumaya odaklanan yaklaşımlardır.
6. *Teori Rehberli Yaklaşımlar:* Bu yaklaşım bir programın amaçlanan sonuçlara ulaşmak için nasıl tasarlandığını açıklayan teoriler üretmeye odaklanır.

2.3.2.3.4. Patton'ın Program Değerlendirme Yaklaşımı

Patton (2018) program değerlendirme yaklaşımlarını üç başlık altında sınıflandırmıştır:

1. *Yarar Odaklı Değerlendirme:* Bu yaklaşım belirli bir duruma uyacak bir değerlendirmenin tasarlanması ve uygulanması için kapsamlı bir karar çerçevesidir. Bu durumda temel amaç, programın önceden belli olan paydaşlarının önceden belirlenmiş programa yönelik bilgi ihtiyaçlarının yine o kişiler üzerinde yapılan değerlendirmelerle karşılanmasıdır.
2. *Gelişimsel Değerlendirme:* Gelişimsel değerlendirme yaklaşımı, sosyal yenilikçilere ve onların fon sağlayıcılarına ve destekçilerine değerlendirici bilgi ve geri bildirim sağlayarak yenilik geliştirme amacına hizmet eder. Gelişimsel değerlendirme, yenilikçi projelerin, programların, girişimlerin, ürünlerin, organizasyonların veya sistem değişikliği çabalarının zamanında geri bildirimle gelişimini desteklemek için değerlendirme verilerini toplama ve raporlama süreçlerini kullanır.
3. *İlkeler Odaklı Değerlendirme:* Bu değerlendirme yaklaşımı değerlendirilecek programın belirli bir unsuruna değerlendirme ilkesi olarak odaklanır. Başka bir ifadeyle bu yaklaşımda değerlendirme hangi programın hangi ögesi üzerinde yapılacaksa değerlendirme konusu da odur.

2.3.2.3.5. Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımı

Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanında önemli bir yeri olan Ertürk program değerlendirme yaklaşımlarını altı ana grupta incelemiştir. Ertürk’e (2013) göre bu yaklaşımlar aşağıdaki gibidir:

1. *Yetişek (Program) Tasarısına Bakarak Yapılacak Değerlendirme:* Bu değerlendirme programın program geliştirme esaslarına uygun olarak geliştirilip geliştirilmediğine ilişkin bilgi verir.
2. *Ortama Bakarak Yapılacak Değerlendirme:* Eğitim ortamındaki gizil ve muhtemel uyaranları dikkate alan değerlendirmelerdir.
3. *Başarıya Bakarak Yapılacak Değerlendirme:* Öğrenci başarısı dikkate alınarak yapılan değerlendirmelerdir. Burada programdan çok öğrencinin değerlendirilmesi söz konusudur.
4. *Erişiye Bakarak Yapılacak Değerlendirme:* Programa giriş davranışları ile programın tamamlanmasının ardından ortaya çıkan ürün davranışların karşılaştırıldığı değerlendirmelerdir.
5. *Öğrenmeye Bakarak Yapılacak Değerlendirme:* Öğrencilerin öğrenmelerinin dikkate alındığı bu değerlendirme türü, programın uygulanması sırasında istenmeyen davranışların öğrenilmiş olma ihtimali sebebiyle etkili bir değerlendirme türü olarak görülmemektedir.
6. *Ürüne Bakarak Yapılacak Değerlendirme:* Programın uygulanması sonucu ortaya çıkan ürün davranışlara odaklanan bu yaklaşım aynı zamanda öğrencilerin kazandığı davranışları karşılaştırma imkânı da sunduğundan etkili olarak görülmektedir.

2.3.3. Program Değerlendirme Modelleri

Dünya’da ve Türkiye’de yaygın olarak kabul görmüş çeşitli program değerlendirme modelleri aşağıda sıralanmıştır:

- Stake’in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli
- Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

- Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli
- Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli
- Tyler'in Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli
- Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli
- Provus'un Çelişki/Fark Program Değerlendirme Modeli
- Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (BGSÜ) Program Değerlendirme Modeli
- UCLA Değerlendirme Modeli
- Eisner'in Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli
- Bellon ve Handler'ın Değerlendirme Modeli
- Hammond'un Değerlendirme Küpü
- Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli

Bu modellerden araştırmada benimsenen yaklaşım olan Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı'nın altında yer alan modeller ve dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan diğer bazı program değerlendirme modelleri iki ayrı başlık altında tanıtılmıştır.

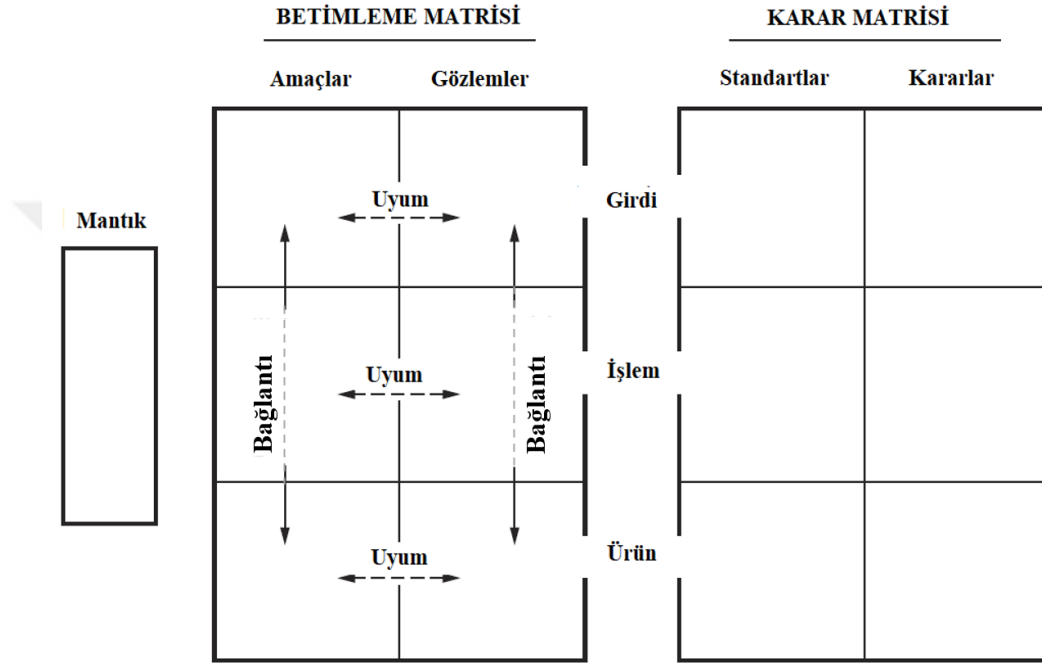
2.3.3.1. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Modelleri

2.3.3.1.1. Stake'in Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modeli

Uygunluk-Olasılık Modeli Stake tarafından 1967'de geliştirilen ve program değerlendirme süreçlerini kavramsallaştırarak anlaşılır bir hale getirmeyi amaçlayan katılımcı odaklı bir modeldir. Modelde program değerlendirme “öncül\girdi (antecedents), işlem\süreç (transactions) ve çıktı\ürün (outcomes)” boyutlarında yapılır. Modele göre “öncül” olarak ifade edilen, öğretme ve öğrenme faaliyetleri gerçekleşmeden önce programın çıktılarıyla ilgili olabilecek herhangi bir durumdur. Bir öğrencinin ders öncesi durumu, yeteneği, önceki deneyimleri, ilgisi ve isteği buna örnek gösterilebilir. İşlemler, öğretme ve öğrenme faaliyetlerini oluşturan ve birbirini takip eden sunum, ödev, sınıf tartışmaları ve sınavlar gibi görev ve etkinlikleri ifade etmektedir (Stake, 1967). Çıktılar ise programın sonuçlarını ifade etmektedir. Bunlar yetenek, başarı ve tutum gibi öğrenciyi ilgilendiren belirgin sonuçlar ya da öğretmenleri, ebeveynleri, yöneticileri ve velileri ilgilendiren belirsiz ve kasıtsız sonuçlar olabilir (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Buradan hareketle kendinden önceki ve geliştirildiği yıllardaki diğer modellerden farklı olarak bu modelde, programın hedeflenen çıktılarının

yanında beklenmedik çıktıların ele alınması da önemli görülmüştür. Stufflebeam (1983) BGSÜ Modeli ile bu Modeli karşılaştırırken Modelin bu özelliğini başarılı bulduğunu ve kendi Modelindeki ürün değerlendirme boyutunda örnek aldığını ifade etmiştir.

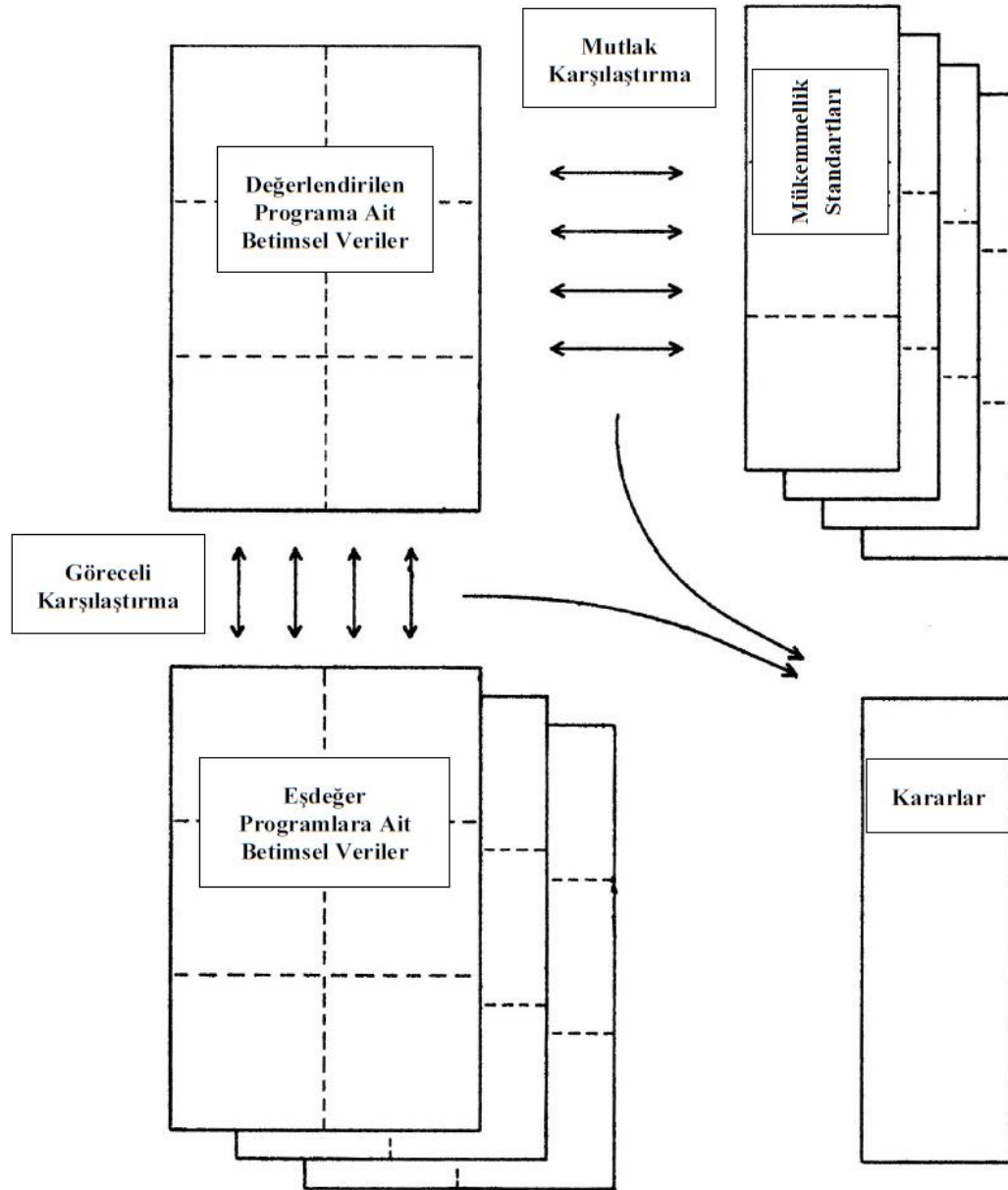
Modelin temel amacı programın durumunu “betimleme” ve program hakkında “karar verme”dir. Stake (1967) bu boyutları çeşitli yönleriyle bir değerlendirme matrisi ile ifade etmiştir.



Şekil 2.1. Stake'in Değerlendirme Matrisi

Stake'den (1967) çevrilmiştir (s. 7).

Şekil 2.1 incelendiğinde Modelde program değerlendirmenin mantık unsurunun ışığında betimleme ve karar verme süreçlerinde gerçekleştiği görülmektedir. Her programın çoğu zaman örtük olan kendi mantığı vardır ve bu modelde “mantık” programın felsefi altyapısını ve temel amaçlarını ifade etmektedir (Stake, 1967). Betimleme sürecinde amaçlar ve gözlemler arasındaki uyum ile girdiler, işlemler ve çıktılar arasındaki bağlantı durumu belirlenir (Yüksel ve Sağlam, 2014). Program hakkında verilecek kararlar ise aşağıda Stake'in Karar Matrisi'nde ifade edilmiştir.



Şekil 2.2. Stake'in Program Değerlendirme Süreci

Stake'den (1967) çevrilmiştir (s. 14).

Stake (1967) karar aşamasında değerlendirme sürecinden elde edilen betimsel verilerin programı en iyi hale getirecek standartlarla karşılaştırılması gerektiğini, bu standartların ise belirlenen mutlak standartlar ve farklı programlara ait göreceli standartlar olması gerektiğini ifade eder.

2.3.3.1.2. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Modeli daha önce geliştirmiş olduğu Uygunluk- Olasılık Modelini de kapsayan bir değerlendirme yaklaşımı ya da modeli olarak adlandırılmaktadır (Stufflebeam, 1983). Fakat her ne kadar temelleri Uygunluk-Olasılık Modelinde atılsa da ihtiyaca cevap verici değerlendirme daha informal, çoğulcu ve süreç odaklı bir yaklaşımdır (Fitzpatrick, vd., 2011). Stake (2011) ihtiyaca cevap verici değerlendirme modelinin bulguların yararlılığını artırmak için, ölçümde bir miktar hassasiyetten ödün veren bir yaklaşım benimsediğini ifade etmiştir. Çünkü ihtiyaca cevap verici değerlendirme paydaşlarla kişisel olarak doğal iletişim kurmayı gerektiren informal veri toplama süreçlerini de kullanır (Stake 2014; Stake, 2013). Fakat Stake, formal ve informal değerlendirme prosedürlerini birbirinden ayrı tutar. Her ne kadar program değerlendirmenin gündelik gözlemlere, örtük hedeflere, sezgisel normlara ve öznel yargılara bağlı kalmaya devam ettiğini kabul etse de eğitimcilerin resmi değerlendirme prosedürleri oluşturmaya gayret etmeleri gerektiğini vurgular (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Stake program değerlendirmede genel yaklaşımın daha çok programın hedeflerine odaklı ve önceden planlanmış formal süreçlere dayandığını, İhtiyaca Cevap Verici Model'in ise buna alternatif olarak özellikle programın paydaşlarına faydalanabilecekleri bilgi sunma konusunda etkili olabileceğini ifade etmiştir. Stake (2011) bu tür hedef odaklı değerlendirmeleri ön-düzenli (preordinate) değerlendirmeler olarak adlandırmıştır. Stake'in ön-düzenli ve ihtiyaca cevap verici değerlendirmelerin işlem önceliklerine ilişkin varsayımları Tablo 2.11'de yer almaktadır.

Tablo 2.11. Stake'in Ön-düzenli ve İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirmelerin İşlem Önceliklerine İlişkin Varsayımları

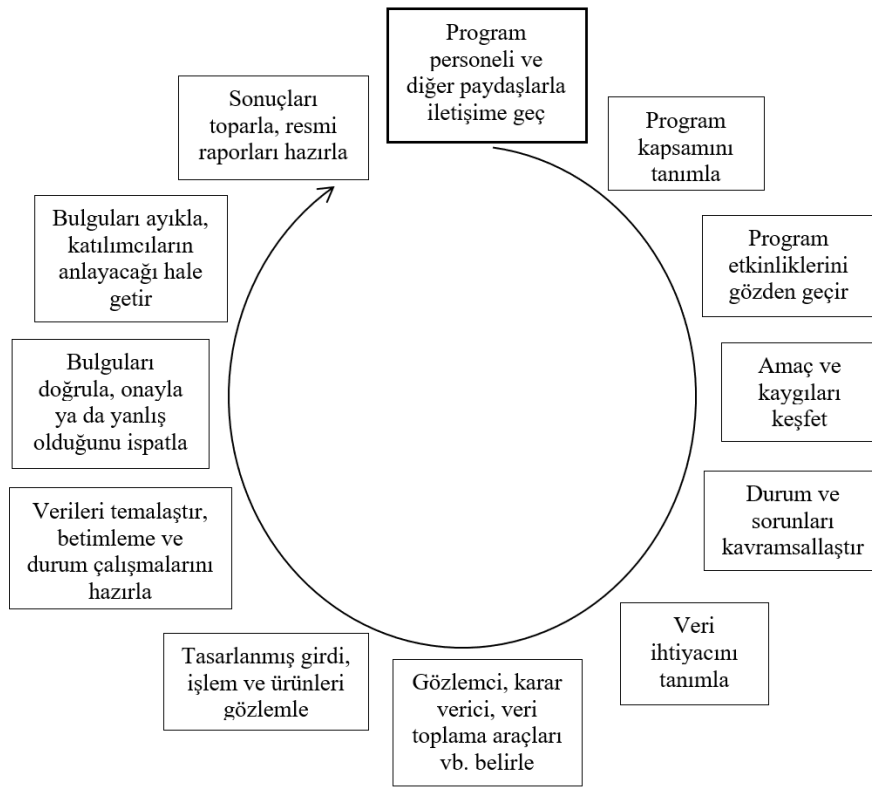
İşlemler	Ön-düzenli Değerlendirme	İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme
Sorun ve hedefleri belirleme	10%	10%
Veri toplama araçlarını hazırlama	30%	15%
Programı gözleme	5%	30%
Sınavları yönetmek	10%	-
Görüş ve yargıları toplamak	-	15%
Paydaş ihtiyaçlarını öğrenmek	-	5%
Formal verileri işlemek	25%	5%
İnformel raporlar hazırlamak	-	10%
Formal raporlar hazırlamak	20%	10%

Stufflebeam ve Coryn'den (2014) çevrilmiştir (s.389).

Tablo 2.11 incelendiğinde ihtiyaca cevap verici değerlendirmelerin ön-düzenli değerlendirmelere kıyasla standardize edilmiş formal veri toplama, analiz ve raporlama süreçleri yerine paydaşların görüş ve ihtiyaçlarına odaklı, özellikle gözlemlerden yararlanan formal ve informal süreçlerin birlikte kullanıldığı bir anlayışı benimsediğini söylemek mümkündür. Stake (2011) değerlendirme süreçlerinin ihtiyaca cevap verir nitelikte olması için şu üç özelliği taşıması gerektiğini ifade eder:

- Programın hedeflerinden çok uygulamada neler yapıldığına odaklanır.
- Programın paydaşlarının bilgi gereksinimlerine yanıt verir.
- Programın başarısı ve başarısızlığına karar verirken programın paydaşlarına ait farklı değer perspektiflerini dikkate alır.

Farklı birçok paydaştan elde edilen veri karmaşasının önüne geçmek ve değerlendirmenin daha geçerli ve güvenilir bir yapıda olması için Stake saat şeklinde 12 aşamadan oluşan yönlendirici bir eylem tablosu geliştirmiştir.



Şekil 2.3. Stake'in Program Değerlendirme Aşamaları

Stake'den (2011) çevrilmiştir (s.189).

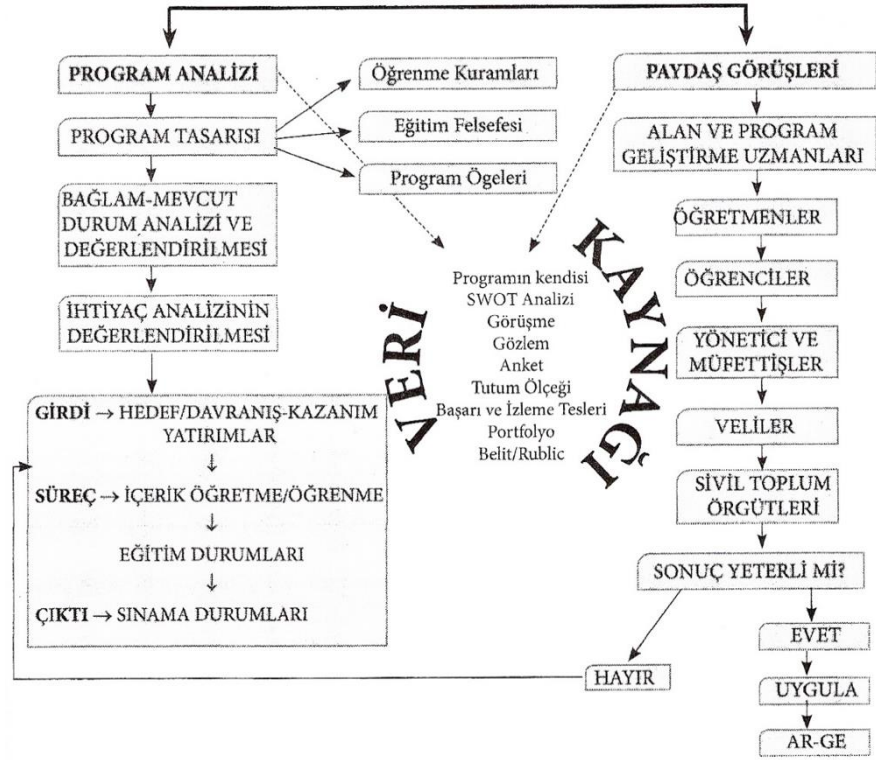
Şekil 2.3 incelendiğinde İhtiyaca Cevap Verici Değerlendirme Modelinde değerlendirmeye katılımcılar olarak ifade edilen programın paydaşlarıyla iletişime geçilerek başlandığı ve değerlendirmenin sonunda bulguların yine aynı katılımcıların anlayacağı hale getirerek resmi raporlar ile sunulduğu görülmektedir.

2.3.3.1.3. Parlett ve Hamilton'ın Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli

Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modelinin program değerlendirme sürecindeki temel amacı, yeni bir programın nasıl işlediğini farklı okullardaki uygulama biçimlerinden yola çıkarak betimlemek ve yorumlamaktır (Parlett ve Hamilton, 1972). Modelde hedef odaklı ve deneysel değerlendirmelere karşı katılımcı odaklı bir anlayış benimsenmiştir. Stake'in ihtiyaca cevap verici değerlendirmesinde olduğu gibi informal veri toplama süreçleri vardır ve tıpkı bu Model'deki gibi informal süreçler formal süreçlerin yok sayıldığı anlamına gelmemektedir (Stame, 2013). Aydınlatıcı değerlendirme *öğretim sistemi* ve *öğrenme ortamı* olmak üzere iki ana kavrama dayanmaktadır. Aydınlatıcı öğretim sistemi programı etkileyen pedagojik ve uygulamadaki varsayımlardan, müfredattan, tekniklerden ve ekipmanlardan bağımsız bir sistem değildir. Ancak öğretim sistemindeki beklenmeyen ya da istenmeyen sonuçları da dikkate alır. Bu bağlamda aydınlatıcı model yönetim, öğrenci ve öğretmenlerin programa katılım düzeylerini ve materyal, araç ve gereçler gibi kaynakların programa katkısını belirlemeye çalışır (Stame, 2013; Parlett ve Hamilton, 1972). Aydınlatıcı öğrenme ortamı ise okulların ve öğretimin organizasyonundaki yasal, yönetsel, mesleki ve mimari kısıtlamaları, uygulamadaki dersler, müfredatlar, öğretim yöntemleri ve değerlendirme varsayımlarını ve öğretmenlere ait deneyim, mesleki yönelim ve hedefler gibi değişkenleri dikkate alır (Parlett ve Hamilton, 1972). Bu yönleriyle Model bir yandan ilgili kişi ve kurumlarca hazırlanan programları değerlendirirken bir yandan da bu programlarda önceden planlanmamış güçlü ve zayıf yönlerin ortaya çıkarılmasına olanak tanımaktadır.

2.3.3.1.4. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Demirel tarafından geliştirilen Analitik Program Değerlendirme Modeli, programın değerlendirilmesinde alan ve program uzmanları, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, müfettişler, veliler ve sivil toplum örgütlerinin görüşlerinden yararlanan katılımcı odaklı bir değerlendirme modelidir (Demirel, 2014; Yüksel ve Sağlam, 2014). Modelin işleyiş şeması Şekil 2.4'te ifade edilmiştir.



Şekil 2.4. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli

Yüksel ve Sağlam (2014, s. 87).

Şekil 2.4 incelendiğinde Modelin program analizi ve paydaş görüşleri olmak üzere iki veri kaynağından söz etmek mümkündür. Birinci boyutta programın tasarımı, bağlam ve ihtiyaç analizi aşamalarında betimlemesi yapıldıktan sonra analize girdi, süreç ve ürün aşamalarında devam edilir. İkinci boyutta ise alan ve program uzmanlarından başlayarak sivil toplum örgütlerine kadar uzanan paydaşların görüşleri söz konusudur. Bu iki boyutta değerlendirmesi yapılan program hakkında elde edilen sonuçlara göre program hakkında karar verilir.

2.3.3.2. Dünya’da ve Türkiye’de Yaygın Olarak Kullanılan Diğer Program Değerlendirme Modelleri

2.3.3.2.1. Tyler’in Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli

Tyler’in 1930 ve 1945 yılları arasında eğitimde ve eğitimin değerlendirilmesinde büyük etkisi söz konusudur. Tyler, programın sonunda hedeflere ne kadar ulaşıldığına odaklanmış ve bunu ölçmenin en iyi yolunun başarı testleri olduğunu ifade etmiştir (Stufflebeam, vd., 2000). Ayrıca eğitim programının değerlendirilmesinde başarı testleri hazırlanırken program ile ilgili

odaklanılması gereken çeşitli aşamalardan söz etmiştir. Bunlar (Fitzpatrick, vd., 2011; Yüksel ve Sağlam, 2014):

1. Genel ve/veya özel hedefleri belirleme,
2. Belirlenen hedefleri sınıflama,
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme,
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösteren durumları saptama,
5. Ölçme tekniklerini geliştirme veya seçme,
6. Performans verisi toplama,
7. Performans verisi ile davranış cinsinden ifade edilen hedefleri karşılaştırmadır.

2.3.3.2.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael 1960'lı yılların sonlarında hem Tyler'in Hedefe Dayalı Modeline alternatif olarak hem de hedefe dayalı yaklaşımı daha ileri taşıyacak bir program değerlendirme modeli önermiştir (Stufflebeam, 2000b; Uşun, 2012). Modelin Tyler'ın Modelinden farkı alternatif ölçme araçlarına daha fazla önem vermesi ve performansın hedefler yerine belirlenen standartlar ile karşılaştırılmasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2014). Modelin aşamaları şöyledir (Metfessel ve Michael, 1967):

1. Paydaşların sürece dâhil edilmesi,
2. Genel ve özel hedefler arasında uyumun sağlanması,
3. Özel hedeflerin davranışa dönüştürülmesi,
4. Ölçme araçlarının seçilmesi ya da geliştirilmesi,
5. Programın çeşitli ölçme araçları ile düzenli olarak gözlenmesi,
6. Verilerin çözümlenmesi,
7. Bulgular doğrultusunda amaçların gözden geçirilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesidir.

2.3.3.2.3. Provus'un Çelişki/Fark Program Değerlendirme Modeli

Programın değerlendirilmesinde hedeflere odaklanan bir başka model ise Provus'un Çelişki/Fark Program Değerlendirme Modelidir. Provus'un 1969 ila 1971 yılları arasında Pittsburgh'daki farklı okulların programlarını değerlendirme amacıyla çalışmalar yapmıştır (Fitzpatrick, vd, 2011). Provus çalışma yaptığı yıllarda birçok okulun özellikle devlet okullarının sistemlerinin yeterli planlama yapılmadan kurulduğu varsayımından yola çıkmıştır.

Provus'un bu varsayıma ek olarak program değerlendirme sürecinde odaklandığı diğer varsayımlar şöyledir (Provus, 1969, s. 9):

- Değerlendirme program geliştirme ve süreklilik sağlamaya yönelik olmalıdır.
- Program ile ilgili karar verici iki paydaş vardır. Birincisi programın geliştirilmesi ve sürekliliğin sağlanmasına odaklanırken ikincisi programın olduğu gibi kalması ya da sonlandırılmasına odaklanır.
- Program değerlendirmede personelin de yer alması programa bağlılık konusunda personelin davranışlarında istenilen davranış değişikliklerine sebep olur.
- Değerlendirme ve karar verme ayrı fakat birbirini tamamlayan süreçlerdir.

Provus 1969'a göre program değerlendirme, hedefler ile belirlenen standartlar arasındaki farkın ortaya çıkarılması sürecidir. Modelin değerlendirme aşamaları Tablo 2.12'de verilmiştir.

Tablo 2.12. *Çelişki/Fark Program Değerlendirme Modeli Değerlendirme Aşamaları*

Aşama	Performans	Standart
1.	Program Tasarımı Girdi Boyutu Süreç Boyutu Çıktı Boyutu	Tasarım Ölçütü
2.	Programın Uygulaması	Program Tasarımı Girdi Boyutu Süreç Boyutu
3.	Programın Geçici Çıktıları	Program Tasarımı Süreç Boyutu Çıktı Boyutu
4.	Programın Nihai Çıktıları	Program Tasarımı Çıktı Boyutu
5.	Programın Maliyeti	Eşdeğer Programların Maliyeti

Provus (1969, s. 10).

Tablo 2.12 incelendiğinde Çelişki/Fark Program Değerlendirme Modelinde programın beş aşamada değerlendirildiği ve programın tasarımı, uygulaması, çıktıları ve maliyetinin her bir aşamada çeşitli standartlarla karşılaştırıldığı görülmektedir.

2.3.3.2.4. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Program Değerlendirme Modeli

Stufflebeam'in BGSÜ Program Değerlendirme Modeli program hakkında bilgi toplamayı ve bu bilgiler doğrultusunda karar vermeyi amaçlar (Ornstein ve Hunkins, 2018). 1960'ların sonunda ABD'de yer alan federal devlet okullarının eğitim-öğretim kalitesini

artırmak için geliştirilen bu model, dünyada ve Türkiye’de yaygın olarak kullanılmaktadır. BGSÜ Program Değerlendirme Modeli değerlendiriciler, program uzmanları, araştırmacılar, geliştiriciler, politikacılar, liderler, yöneticiler, komiteler ve çalışma grupları gibi geniş bir kullanıcı kitlesine hitap etmektedir (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

BGSÜ Değerlendirme Modeli programları bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört boyutta değerlendirmeyi amaçlar. Bu boyutlar, biçimlendirici ve toplam değerlendirme rolleri aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 2.13. BGSÜ Değerlendirme Modelinin Değerlendirme Boyut ve Roller

<i>Değerlendirme Rolü</i>	Değerlendirme Boyutları			
	Bağlam Değerlendirme	Girdi Değerlendirme	Süreç Değerlendirme	Ürün Değerlendirme
Biçimlendirici Değerlendirme	Uygulama sırasında gerekli müdahalelerin belirlenmesi için rehberliğin sağlanması.	Program stratejisini seçmek ve sağlam bir genel uygulama planı ve bütçesine sahip olmak için rehberliğin sağlanması.	Hazırlanan planın uygulanması için rehberliğin sağlanması.	Programın devam ettirilmesi, değiştirilmesi, benimsenmesi veya sona erdirilmesi için rehberliğin sağlanması.
Toplam Değerlendirme	Hedefleri ve öncelikleri değerlendirme.	Uygulama planı ve bütçeyi değerlendirme.	Programın uygulamasını değerlendirme.	Programın başarısını değerlendirme.

Stufflebeam ve Coryn’den (2014) sadeleştirilmiştir.

Tablo 2.13 incelendiğinde modelin biçimlendirici değerlendirme rolünün her bir boyutta yapılacak işlemlere rehberlik sağladığı, toplam değerlendirme rolünün ise bu boyutlara ilişkin nihai değerlendirmeleri ifade ettiği görülmektedir.

2.3.3.2.5. UCLA Değerlendirme Modeli

Bu model 1969 yılında Alkin ve Woolley tarafından eğitim-öğretimin değerlendirilmesi amacıyla bir konferansta “Eğitimin Değerlendirilmesi İçin Bir Model” başlığıyla sunulmuş ve literatüre University of California at Los Angeles (UCLA) Değerlendirme Modeli olarak geçmiştir (Alkin ve Woolley, 1969). Bu Modele göre değerlendirme aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır (Alkin ve Woolley, 1969, s. 1-2):

1. Değerlendirme bir bilgi toplama sürecidir. Bu sebeple daha önceki değerlendirme tanımlarının çoğu bilgi gerektiren faaliyetlerin tamamını kapsamadığından yetersizdir.

2. Değerlendirme sırasında toplanan bilgiler farklı yaklaşımlar oluşturmak yerine atılacak alternatif adımlar için kullanılmalıdır. Böylelikle, bilginin toplanma şekli ve analiz prosedürleri, karar vericinin veya kamuoyunun ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Bu sebeple eğer amaç gerçekten eğitimi anlamak ise bu amaç için çeşitli analiz süreçlerini kullanmak gereklidir.
3. Değerlendirme bilgileri, karar vericiye etkili ve kullanabileceği bir biçimde sunulmalı ve kafa karışıklıkları ve yanlış yönlendirmelere sebep olmayacak şekilde tasarlanmalıdır.
4. Farklı kararlar farklı değerlendirme işlemleri gerektirebilir.

Bu bilgiler ışığında, değerlendirme, karar vericilerin alternatifler arasından seçim yapmalarına yardımcı olacak özet verileri raporlamak için, ilgili sorun alanlarını belirleme, uygun bilgileri seçme, bilgiyi toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlanabilir (Alkin ve Woolley, 1969). Bu Model program değerlendirme süreçlerinde beş alt boyutu dikkate almaktadır. (Fitzpatrick, vd., 2011). Bu alt boyutlar ve özellikleri Tablo 2.14’te verilmiştir.

Tablo 2.14. UCLA Değerlendirme Modelinin Boyutsal Özellikleri

Sistemlerin Değerlendirilmesi (Bağlamın Değerlendirilmesi) Sistemin mevcut durumu ve bu durum göz önünde bulundurulduğunda hedeflerin kapsam ve özelliklerinin nasıl olacağına yönelik değerlendirmedir. Burada sistemin mevcut durumu ile arzu edilen arasındaki fark belirlenir.
Programın Tasarlanması (Girdinin Değerlendirilmesi) Bir önceki boyutta belirlenen eğitsel gereksinimleri en iyi şekilde karşılayacak uygun programların karar vericiler tarafından seçilmesi amaçlanır.
Programın Uygulanması (Sürecin Değerlendirmesi) Uygun programların seçilmesinin ardından bu programların amaçlanan şekilde hedef kitleye sunulup sunulmadığına ilişkin verilerin toplanması sürecidir.
Programın Gelişimi (Sürecin Değerlendirmesi) Programın uygulanması sırasında amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği, beklenen çıktıların ortaya çıkıp çıkmadığı değerlendirilir.
Programın Onaylanması (Ürünün Değerlendirilmesi) Programın değeri hakkında bilgilerin toplanması amaçlanır. Burada toplanan bilgiler ile program hakkında karar yetkisine sahip olanlar programı bir bütün olarak değerlendirir ve geleceği hakkında karar verir. Bu kararlar genelde programın iptaline, değiştirilmesine, saklanmasına veya yaygınlaştırılmasına yöneliktir.

Alkin ve Woolley (1969) ve Fitzpatrick, vd.’den (2011) sadeleştirilmiştir.

Tablo 2.14 incelendiğinde UCLA değerlendirme modelinin alt boyutlarının Stuffbeam’in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Program Değerlendirme Modelinin alt

boyutlarına benzediği görülmektedir. Bu modelde farklı olarak süreç boyutu programın uygulanması ve gelişimi olarak ikiye ayrılmıştır.

2.3.3.2.6. *Eisner’in Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modeli*

Eisner, sanattan yoğun olarak yararlanan ve hümanist bir değerlendirme modeli olan Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modelini önermiştir. Modelin temel özelliği programların bir sonucu olarak eğitim hayatının zengin bir tanımını üretmektir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Model’in temel kavramlarını “eğitsel uzmanlık” ve “eğitsel eleştiri” oluşturmaktadır. Eisner eğitsel uzmanlığı takdir etme sanatı olarak ifade eder ve uzmanın eleştiri rolünün olması gerektiğini vurgular (Eisner 1983; Eisner, 2002). Eisner’in Modelinin dört temel boyundan söz etmek mümkündür. Bu boyutlar ve özellikleri Tablo 2.15’te ifade edilmiştir.

Tablo 2.15. *Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modelinin Boyutları ve Özellikleri*

	Betimleyici Boyut	Yorumlayıcı Boyut	Değerlendirici Boyut	Temalaştırıcı Boyut
Boyutun Özellikleri	Programın durumu her yönüyle betimlenir.	Programın betimlenen durumunun sebepleri üzerinde durulur.	Betimlenen ve yorumlanan durumların eğitsel açıdan önemi değerlendirilir.	Betimlenen, yorumlanan ve değerlendirilen durumlar tasnif edilir ve temalaştırılır.

Eisner’den (2002) sadeleştirilmiştir.

Tablo 2.15 incelendiğinde Eğitsel Eleştiri ve Uzmanlık Modelinin dört temel boyutunda programın betimlenmesinden başlayarak elde edilen bulguların temalaştırılmasına doğru ilerleyen aşamalı bir süreç izlendiği görülmektedir.

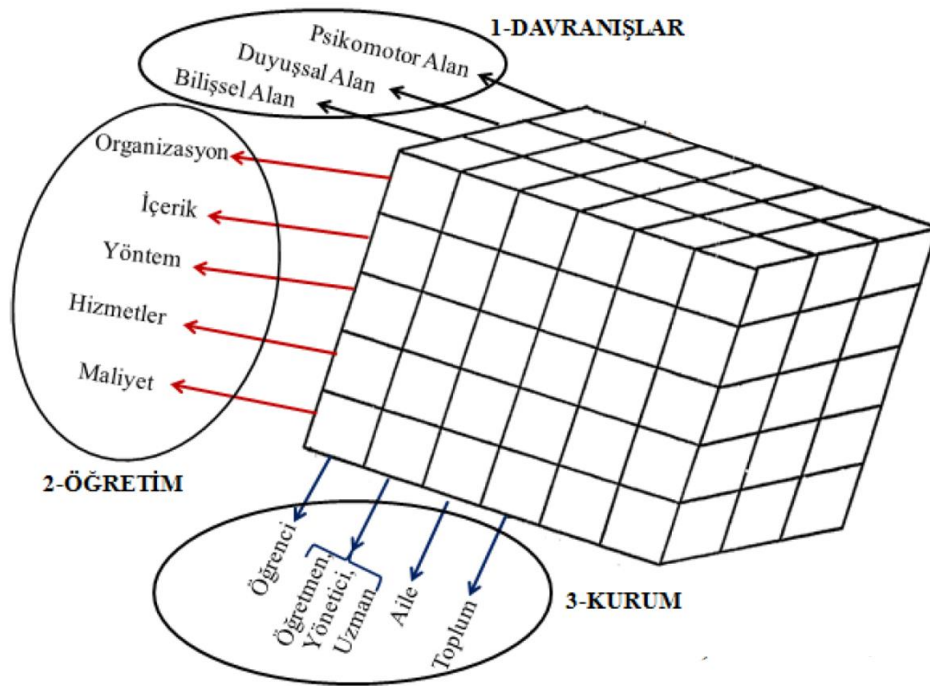
2.3.3.2.7. *Bellon ve Handler’in Değerlendirme Modeli*

Bellon ve Handler Değerlendirme Modelinin, üç ana unsuru ve dört odak alanı söz konusudur. Modelin üç ana unsuru durum tanımları, analiz faaliyetleri ve program geliştirme bileşenleridir. Programı iyileştirme bileşenleri olarak ifade edilen bu üç bileşen programla ilgili mevcut durumun betimlenmesine, analiz edilmesine ve değerlendirilmesine olanak tanır. Dört odak alanı ise programın hedefler, organizasyonlar, işlemler ve sonuçlar boyutlarına odaklanır. Modelde hedefler programın beklentilerini, organizasyonlar programın hedeflerine ulaşmak için gereken içerik ve düzenlemeleri, işlemler programdaki öğretim süreçlerini, sonuçlar ise istenen ve istenmeyen program çıktılarını ifade eder (Bellon ve Handler’den aktaran Mutlu,

2018; Mutlu ve Şimşek, 2018). Bu şekilde programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının ayrı ayrı ve bütün olarak değerlendirilmesi söz konusudur.

2.3.3.2.8. Hammond'un Değerlendirme Küpü

Hammond'un Değerlendirme Küpü yerel düzeyde program değerlendirmeye imkân tanıma amacıyla geliştirilmiş bir değerlendirme modelidir. Model Hammond'un *Değerlendirme Yapısı* olarak tanımladığı davranışlar, öğretim ve kurum boyutlarından oluşan üç boyutlu bir küp şeklinde ifade edilmiştir (Hammond, 1967).



Şekil 2.5. Hammond'un Değerlendirme Yapısı

Hıdıroğlu, Kandemir ve Tuncel (2016, s. 49).

Şekil 2.5 incelendiğinde modelin davranışlar boyutunun öğrenme alanlarını, öğretim boyutunun organizasyon, içerik, yöntem, hizmetler ve maliyet unsurlarını, kurum boyutunun ise programın paydaşlarını ifade ettiği görülmektedir.

2.3.3.2.9. Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli

Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli özellikle yetişkin eğitimi, hizmet içi eğitim ve mesleki eğitim programlarının değerlendirilmesinde yaygın olarak kullanılan bir modeldir

(Uşun, 2012). Modelde birbirini takip eden dört temel aşama yer almaktadır. . Her bir aşamanın atlanmadan sırayla uygulanması programın başarılı bir şekilde değerlendirmesi için gerekli bilginin sağlanması önemli görülmüştür. Seviyeler olarak da adlandırılan bu aşamalar giderek zorlaşan yapıdadır. Fakat bir sonraki seviye kendinden öncekine göre daha güçlü bir veri kaynağı olarak görülmektedir (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2008). Kirkpatrick modelinde değerlendirme seviyeleri, biçimi, tanımı ve özellikleri Tablo 2.16’da gösterilmiştir.

Tablo 2.16. *Kirkpatrick Modelinde Değerlendirme Seviyeleri, Biçimi, Tanımı ve Özellikleri*

Seviye	Değerlendirme Biçimi	Değerlendirme Tanımı ve Özellikleri
1	Tepki	Katılımcıların programa nasıl bir tepki gösterdiğinin ölçülmesidir.
2	Öğrenme	Eğitim programının sonunda katılımcılarda meydana gelen, bilgi artışı derecesinin ölçülmesidir.
3	Davranış	Katılımcının eğitim programına girmiş olması nedeniyle davranışında ortaya çıkan değişimin derecesinin ölçülmesidir.
4	Sonuçlar	Katılımcıların yetiştirilmelerinin iş yaşamlarında ve çevrelerinde ortaya çıkardığı etkinin ve kesin sonuçların ölçülmesidir.

Uşun (2012, s. 98).

Tablo 2.16 incelendiğinde modelin katılımcıların programa gösterdiği tepkiden yola çıkarak ilgili programın katılımcıların iş yaşamındaki etkisine ve kesin sonuçlarına doğru ilerleyen bir süreci değerlendirdiği görülmektedir.

2.4. Kuramsal Çerçevenin Genel Değerlendirmesi

Türkiye’de yaklaşık iki asırlık tecrübeye dayanan öğretmen yetiştirme sisteminden söz etmek mümkündür. Cumhuriyet dönemine gelindiğinde farklı kurumlar tarafından yürütülen öğretmen yetiştirme programları zaman zaman güncellense de en yoğun güncellemelerin öğretmen yetiştirme sorumluluğunun eğitim fakültelerine verilmesinin ardından gerçekleştiği görülmektedir. Eğitim fakültelerinin kurulduğu ilk yıllarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden çok alan derslerine önem verildiği, ilerleyen yıllarda ise aralarında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin de yer aldığı bu derslerin sayılarının arttığını söylemek mümkündür. İlgili dersin son olarak 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programlarında iki krediye düşürüldüğü ve içeriğinin sadeleştirildiği görülmektedir. Fakat yine de eski içerikle

kıyaslandığında yenilik olarak ifade edilebilecek bir durumun var olup olmadığı tartışmaya açıktır.

Belli bir niteliği sayı veya sembollerle ifade eden ölçme sürecinin doğru değerlendirmelerin altyapısını oluşturduğu, değerlendirmenin ise öğretimin yanında programın niteliği hakkında karar vermek için de kullanıldığı ifade edilmiştir. Program değerlendirme çalışması olarak yürütülen bu türden çalışmalarda ise çeşitli standart, yaklaşım ve modellerin kullanımı söz konusudur. Dünyada ve Türkiye’de eğitimde program değerlendirme konusunda yaygın olarak benimsenen yaklaşımlar çeşitli boyutlarda farklılaşmalar göstermektedir. Bu farklılaşmalar ilgili yaklaşımların altında yer alan modellere de felsefi, ideolojik ve tasarımsal açıdan yansımaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve öğretmen yetiştirme konusunda yapılan çalışmalara yönelik genel bilgilere yer verilmiştir. Bu bağlamda Veritabanı Erişim ve İstatistik Sistemi (Vetis) altyapısında yer alan farklı birçok veri tabanı ve bu veri tabanlarına ek olarak YÖK Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik gibi veri tabanlarından ulaşılan çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar yurtiçinde ve yurtdışında olmak üzere ayrı ayrı incelenmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde Yürütülen İlgili Araştırmalar

Türkiye’de 2012 yılında zorunlu eğitim süresinin uzaması ve Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesinin uygulanması gibi kapsamlı sistemsel değişikliklerin program değerlendirme çalışmalarının sayısında artışa sebep olduğu ifade edilmektedir (Akıncı ve Köse, 2021). 2012 sonrasında da Türk eğitim sisteminde farklı kademelerdeki programlarda güncelleme ve geliştirmeler devam etmektedir (MEB, 2021, YÖK, 2020a, YÖK, 2018). Yapılan çalışmalarda özellikle 2012 sonrası eğitim sisteminde ve programlarda gerçekleştirilen güncelleme ve geliştirmelerin program değerlendirme çalışmalarının niteliğini etkilemiş olabileceği, bunun en belirgin göstergesi olarak yürütülen program değerlendirme çalışmalarında yaklaşım ve modellerin kullanıldığı sistematik süreçlerin daha fazla tercih edilir hale gelmesi ifade edilmiştir (Akıncı ve Köse, 2021). Bu bağlamda ulusal veri tabanlarından 2012-2021 yılları arasında olmak üzere son 10 yılda

Türkiye’de program değerlendirme yaklaşım ve modellerini kullanarak yürütülen 61 çalışmaya ulaşılmıştır. Literatür taraması yapılırken bu çalışmaların dışında 150’den fazla program değerlendirme başlığı altında yürütülen çalışma ile karşılaşmıştır. Fakat bu çalışmalarda herhangi bir program değerlendirme yaklaşım ve modelinden söz edilmemektedir. Programın geleceğine yönelik alınacak kararlarda etkin ölçütleri olmayan bu türden değerlendirmeler, Sözde Değerlendirmeler (pseudoevaluations) olarak ifade edilmektedir. Stufflebeam’e (1999) göre sözde değerlendirmelerin temel odağı programın yararına olup olmadığı çok da düşünülmeden siyasi kaygılarla sunulan program hakkındaki görüş ve önerilerdir. Ayrıca Stufflebeam programı değerlendirmek için bazı standart soru ve yönetimlerin kullanılmasının da her zaman yeterli olmadığını ifade etmiş ve bu türden değerlendirmeleri Soru ve Yöntem Odaklı Değerlendirmeler olarak adlandırmıştır. Türkiye’de sıkça yürütülen ve yalnızca belirli bir grubun görüşlerinden yola çıkarak program hakkında karar vermeye çalışan çalışmalar bunlara örnek gösterilebilir.

Program değerlendirme sürecinde programın başarısını ortaya koyan ve bu bağlamda programın paydaşlarının bilgi ihtiyacına yönelik gerekli tüm soru ve ölçütleri göz önünde bulunduran kapsamlı ve pahalı değerlendirmeler olarak ifade edilen Gelişim ve İzlenilebilirlik Odaklı Yaklaşımlar en etkili değerlendirmelerdir (Stufflebeam, 1999). Program değerlendirme araştırmalarında yukarıda açıklanan çeşitli program değerlendirme yaklaşım ve modellerinin kullanılmasındaki temel amaç da budur. Bu bağlamda Türkiye’de son 10 yılda herhangi bir program değerlendirme yaklaşım ve modelinden yararlanılarak gerçekleştirilen 61 çalışmada değerlendirilen program türleri, bu programların uygulandığı öğretim kademeleri ve kullanılan program değerlendirme modellerinin dağılımları Tablo 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, ve 2.21’de yer almaktadır.

Tablo 2.17. Değerlendirilen Temel Eğitim Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri

	Okul Öncesi	Başaran ve Ulubey (2018)	Okul Öncesi Eğitim Programı	Aydın, Şentürk ve Duran (2018)	Okul Öncesi Eğitim Programı	Paksoy (2020)	Okul Öncesi Eğitim Programı	Aslan ve Uygun (2019)	Okul Öncesi Eğitim Programı
		<i>Provus Fark Değerlendirme Modeli</i>		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	
İlkokul		Bayat (2012)	İlk okuma Yazma Programı	Kurt (2016)	4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı	Özüdoğru (2016)	2. Sınıf İngilizce Öğretim Programı	Aslan ve Çıkar (2017)	4. Sınıf Matematik Öğretim Programı
		<i>Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli</i>		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Parlett ve Hamilton'un değerlendirme modeli</i>		<i>Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli</i>	
		Bağcıoğlu (2019)	4. Sınıf Türkçe Öğretim Programı	Balıkçı (2019)	3. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı	Karakuş Özdemirci, Aksoy ve Ok (2020)	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Programı	Şentürk ve Berk (2019)	3. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı
		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli</i>		<i>Stake'in Uygunluk-Olasılık ve Tyler'in Hedefe Dayalı Modeli</i>	
Ortaokul		Dinçer (2013)	7. Sınıf İngilizce Öğretim Programı	Canoğlu (2014)	7. Sınıf Türkçe ve Matematik Programları	Altındağ (2017)	5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı	Aslan ve Erden (2018)	5. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı
		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli</i>		<i>Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli</i>	
		Altınsoy (2019)	5. Sınıf Müzik Öğretmenliği Programı	Eyiol (2019)	Matematik Uygulamaları Öğretim Programı	Balım (2020)	5. Sınıf İngilizce Ağırlıklı Öğretim Programı	Aksoy (2020)	Ortaokul İngilizce Öğretim Programı
		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli</i>		<i>Parlett ve Hamilton'un değerlendirme modeli</i>		<i>Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli</i>	
		Keskin ve Yazar (2019)	Matematik Dersi Öğretim Programı	Başaran, Özdemir ve Can (2020)	8. Sınıf İngilizce Öğretim Programı	Sunay ve Taşgın (2020)	TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programı		
		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		<i>Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli</i>			

Tablo 2.17 incelendiğinde temel eğitim programlarının değerlendirilmesinde yaygın olarak Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modelinin kullanıldığı görülmektedir. Bu modeli sırasıyla Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli, Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli ve Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli takip etmektedir.

Tablo 2.18. Değerlendirilen Lise Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri

	Kotluk ve Yayla (2016)	9. Sınıf Fizik Öğretim Programı	Babacan (2016)	9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı	Özdil (2016)	Sosyal Bilimler Liseleri Eğitim Programı	Çimili Abat (2016)	9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı
	Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli		Provus Fark Değerlendirme Modeli		Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli		Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli	
Lise	Çelik (2018)	Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı	Kuş (2019)	Abitur Programı	Çiftçi (2019)	9. Sınıf Türk edebiyatı dersi öğretim programı	Şener Özel (2019)	Toplumsal Cinsiyet Eğitimi Dersi Programı
	Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli		Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli		Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli		Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli	
	Küçükkayhan (2020)	Mesleki Açık Öğretim Liseleri Programı	Gürel ve Demirhan İşcan (2020)	9. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı				
	Hammond'un Değerlendirme Küpü		Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Modeli					

Tablo 2.18'de gösterilen lise düzeyi öğretim programlarına yönelik çalışmalarda en çok tercih edilen modelin Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli olduğu görülmektedir. Çalışmalarda en fazla tercih edilen ikinci model ise Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modelidir. Tabloda yer alan diğer modeller ise birer defa kullanılmıştır.

Tablo 2.19. Değerlendirilen Ön Lisans ve Yabancı Dil Hazırlık Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri

	Özaltaş Serçek (2014)	Ön lisans Turizm Eğitim Programı	Ödemiş (2018)	Hava Astsubay MYO İngilizce Programı	Bayık (2018)	Saç Bakımı ve Güzellik Hizmetleri Programı	İzci, Gökçen ve Kara (2019)	MYO Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı
	Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli		Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli		Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli		Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli	
Ön Lisans	Mutlu (2018)	İngilizce Hazırlık Programındaki Temel Ders (TD)	Karcı Aktaş (2018)	Yabancı Diller YO İngilizce Hazırlık Programı	Şişman (2019)	İngilizce Hazırlık Öğretim Programı	Kuzu (2020)	İngilizce Hazırlık Öğretim Programı
Yabancı Dil Haz.	Bellon ve Handler'ın Değerlendirme Modeli		Bellon ve Handler'ın Değerlendirme Modeli		Bellon ve Handler'ın Değerlendirme Modeli		Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli	

Tablo 2.19 incelendiğinde çalışmalarda kullanılan en yaygın modelin Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli olduğu görülmektedir. Çalışmalarda en çok tercih edilen ikinci

model ise Bellon ve Handler'ın Değerlendirme Modelidir. Bir çalışmada ise Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli kullanılmıştır.

Tablo 2.20. Değerlendirilen Hizmet İçi Eğitim ve Çeşitli Sertifika Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri Modeller

Hizmet İçi Eğitim	Uslu (2013)	Intel Öğretmen Programı (İÖP)	Yurdakul, Uslu, Çakar ve Yıldız (2014)	Web Tabanlı İçerik Geliştirme Programı	Kavgaoğlu (2017)	Çağrı Merkezi Mesleki Yetkinlik Geliştirme Programı	Göçen Kabaran (2020)	Dijital Materyal Tasarımı Hizmet İçi Eğitim Programı
		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Kirkpatrick Program Değerlendirme Modeli</i>		
Diğer	Orhan (2016)	Uzaktan Eğitim Yab. Dil Dersi Öğretim Programı	Şeref ve Gözütok (2018)	Doğum Eğitimi Programı	Kayhan ve Gürol (2019)	Türkçe Öğretim Programı	Hancı Yanar (2020)	Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı
		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stake'in İhtiyaca Cevap Verici ve Stufflebeam'in BGSÜ Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Demirel'in Analitik Değerlendirme Modeli</i>		

Tablo 2.20 incelendiğinde hizmet içi eğitim ve çeşitli sertifika programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda en çok tercih edilen modelin Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli olduğu görülmektedir. Tabloda yer alan diğer modeller ise birer defa kullanılmıştır.

Tablo 2.21. Değerlendirilen Lisans Programları ve Kullanılan Program Değerlendirme Modelleri

	Tekmen (2012)	Okul Öncesi Öğretmenliği Programı	Kuzu (2015)	Öğretim İlke Yöntemleri Ders Programı	Aslan (2015)	Öğretmenlik Uygulaması Dersi	Akdoğdu (2016)	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Demirel'in Analitik Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		
Lisans	Hıdıroğlu, Kandemir ve Tuncel (2016)	Öğretim İlke ve Yöntemleri Ders Programı	İlhan (2018)	Lisans Programları Çekirdek Program	Caner (2018)	Öğretmenlik Uygulaması Dersi	Duman (2019)	Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri
		<i>Hammond'un Değerlendirme Küpü</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		
	Kavgaoğlu ve Elkin (2019)	Kişilerarası İlişkiler ve Terapötik İletişim Dersi Programı	Türk (2019)	STEM Öğretim Programı	Yücesan Kaya (2019)	Türk Dili ve Edebiyatı Programı	Akdoğan Gündoğdu (2019)	Mesleki Gelişim Programları
		<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>	<i>Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modeli</i>		

Tablo 2.21’de yer alan lisans düzeyi program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde bu çalışmalarda en çok tercih edilen modelin Stufflebeam’in BGSÜ Değerlendirme Modeli olduğu görülmektedir. İki çalışmada ise farklı modeller tercih edilmiştir.

Tablo 2.17, 2.18, 2.19, 2.20, ve 2.21 incelendiğinde Türkiye’de program değerlendirme yaklaşım ve modelleri kullanılarak gerçekleştirilen farklı tür ve kademelerdeki çalışmalar görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı değerlendirildiğinden aşağıda bu tablolarda yer alan çalışmalardan öğretmen yetiştiren programlara yönelik olanlar hakkında detaylı bilgilere yer verilmiştir. Bu açıdan Tablo 2.21 incelendiğinde lisans düzeyi program değerlendirme çalışmalarının büyük bir bölümünün eğitim fakültesi programlarına yönelik olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların dışında bu araştırmada da benimsenen katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı kullanılarak yürütülen program değerlendirme çalışmalardan da söz edilmiştir. Ayrıca eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programın çıktılarından olan öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, okuryazarlıkları, yeterlik algı ve inançları, öz-yeterlikleri vb. konularda yapılmış araştırmalara ilişkin bilgilere de yer verilmiştir.

2.5.1.1. Öğretmen Yetiştiren Programların Değerlendirildiği Araştırmalar

Bu çalışmada öğretmen yetiştiren programlarda yürütülen, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı değerlendirileceğinden aşağıda çalışmayla ilgisi olduğu düşünülen öğretmen yetiştiren lisans programlarına yönelik gerçekleştirilmiş program değerlendirme çalışmaları, bu çalışmalarda tercih edilen yöntemsel süreçler ve ulaşılan temel sonuçlara ilişkin çeşitli bilgilere yer verilmiştir.

Duman (2019) doktora çalışmasında, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bağlamında eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ile öğretmenlik uygulaması derslerini BGSÜ Değerlendirme Modelini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojinin kullanıldığı araştırmada ölçüt örnekleme ile belirlenen 116 öğretim elemanı ve 328 öğretmen adayından görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde ve dokümanlardan da yararlanılmış ve toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkarak değerlendirilen öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin Kamu Personeli Seçme

Sınavı (KPSS) dikkate alınarak planlandığı, öğrencilere sunulan ders içeriklerinde YÖK öğretmen yetiştirme çerçeve programlarının etkili olduğu, ilgili derslerin hedeflerinin bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığı, Bologna sürecinin programlara yeterince yansımadağı, programların uygulanmasında sahip olunan fiziki şartlar ve zamanın yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türk (2019) doktora çalışmasında, Eğitim fakültesi lisans programlarına yönelik geliştirdiğı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretim programını Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modelini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntem desenlerinden çok aşamalı desenin kullanıldığı çalışma iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada 12 öğretim elemanı, 15 fen bilimleri öğretmeni ve 42 öğretmen adayı, ikinci aşamada ise 18 öğretmen adayından oluşan çalışma gruplarından görüşme formu, anket ve öz değerlendirme formu gibi çeşitli formlar aracılığıyla veriler toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi ve Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları programın uygulamasından önce öğretmen ve öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun STEM eğitimi yaklaşımını yeterince tanımadığını fakat uygulamadan sonra programın öğretmen adaylarının STEM eğitimi bağlamında mesleki ve kişisel yeterlikleri üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Şahin (2019) doktora araştırmasında her ne kadar program değerlendirme başlığı altında gerçekleştirmese de eğitim fakültesi İngiliz dili eğitimi programlarında okutulan İngilizce öğretiminde ölçme ve değerlendirme dersinin incelendiğı betimsel nitelikte bir araştırma yapmıştır. Karma araştırma desenlerinden eşzamanlı desenin kullanıldığı araştırmanın verileri 21 öğretim elemanından görüşmeler yoluyla ve 846 öğretmen adayından anket aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı derse ilişkin çeşitli dokümanları da incelemiştir. Araştırma verileri betimsel analiz ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkarak ilgili dersin teorik ve uygulama açısından ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kazandırmada yetersiz olduğu, genel olarak geleneksel yöntemlere ağırlık verildiğı ve sonuç değerlendirmeye ağırlık verildiğı gibi sonuçlara ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Caner (2018) yürütmüş olduğu yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlik uygulaması dersini Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modelini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Betimsel nitelikte bir nitel araştırma olduğu ifade edilen çalışmada uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 18 öğretmen adayı, 6 uygulama öğretim elemanı ve 15 uygulama

öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmeleri ile veriler toplanmış ve toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin yürütüldüğü okulların imkânlarının yeterince dikkate alınmadığı, programın uygulama süresinin kısa olduğu ve ilgili programın öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine yeterince katkı sağlamadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Akdoğdu (2016) sınıf öğretmenliği lisans programlarını Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modelini kullanarak değerlendirdiği yüksek lisans tezinde yöntemsel olarak tarama modelinden yararlanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve form aracılığıyla öğretmen adaylarından oluşan 354 kişilik çalışma grubundan toplanmıştır. Verilerin analizinde ise SPSS uygulaması kullanılarak t testi, ANOVA, Mann Whitney U, Kruskal Wallis gibi testlerden yararlanılmıştır. Araştırmacı sonuç olarak sınıf eğitimi lisans programının tüm boyutlarında geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Hıdıroğlu, Kandemir ve Tuncel (2016) yapmış oldukları araştırmada, öğretim ilke ve yöntemleri dersi programını Hammond'un Değerlendirme Küpü ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma araştırma desenlerinden eşzamanlı desenin kullanıldığı çalışmada 30 öğretmen adayından oluşan çalışma grubundan başarı testi, yarı yapılandırılmış görüşme formu, kişisel bilgi formu ve gözlem formu aracılığıyla veriler toplanmış, toplanan veriler t testi ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada öğretim ilke ve yöntemleri dersinin teorik içerik olarak yeterli olduğu, öğretim sürecinin hedeflere ulaşmada etkili olduğu fakat süre olarak yeterli olmadığı şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Aslan (2015) doktora çalışmasında, Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modelini kullanarak öğretmenlik uygulaması dersini değerlendirmeyi ve bu bağlamda bir öğretim programı tasarlamayı amaçlamıştır. Araştırmada ardışık açıklayıcı karma desen kullanılarak 1129 öğretmen adayı, 90 uygulama öğretim elemanı, 314 uygulama öğretmeninden anket, 24 öğretmen adayı, 18 uygulama öğretmeni ve 18 öğretim elemanından odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Örneklem yöntemi olarak ise küme örneklem ve çalışma grubu tercih edilmiştir. Verilerin analizinde ise SPSS ve NVivo uygulamaları kullanılarak betimsel analiz ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları olarak öğretmenlik uygulaması dersinin süre, okullardaki uygulama koşulları, öğrenci, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı niteliği gibi konularda yetersiz

olduğu ifade edilmiştir. Araştırmacı bu sonuçlardan yola çıkarak ilgili derse yönelik bir öğretim programı önermiştir.

Tekmen (2012) tarafından yürütülen doktora çalışmasında, okul öncesi öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı çalışmasında program değerlendirme modeli olarak Stufflebeam'ın BGSÜ Değerlendirme Modelini tercih etmiştir. Yöntemsel olarak nitel araştırma yöntemi ve fenomenoloji kullanılan çalışmada kartopu ve ölçüt örneklem yöntemleriyle okulöncesi eğitimi alanından 58 öğretim elemanından yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada ilgili programa öğrenci alımında etkili ölçütlerin kullanılmaması, programa yönelik kalite ve akreditasyon süreçlerine yönelik çalışmaların yeterli olamaması, ders içeriklerinin ve kredilerinin belirlenmesinde üniversitelerin yetkilerinin sınırlı olması, uygulama derslerinin etkin olmaması ve mezunların istihdamı konusunda sorunların olması gibi sonuçlara ulaşılmış ve çeşitli öneriler sunulmuştur.

Şahin (2007) doktora araştırmasında, 2007 öğretmen yetiştirme lisans programlarından önce okutulan ve öğretmen adaylarına yürüttükleri dersleri planlama ve ölçme-değerlendirme yeterliklerini kazandırmayı amaçlayan öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik öğretmen adaylarının başarı düzeyleri, tutumları ve görüşlerini inceleyen ve program değerlendirme niteliği taşıyan bir çalışma yürütmüştür. Betimsel ve yarı deneysel nitelikteki çalışmada araştırmacı ilgili derse yönelik başarı testi, tutum ve görüş ölçekleriyle tabakalı örnekleme yoluyla belirlediği 818 öğretmen adayından veriler toplamıştır. Araştırma verilerinin analizinde ise SPSS uygulaması kullanılarak betimsel istatistikler, varyans analizi, Bonferroni ve t testi, Pearson korelasyonu tekinlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı düzeyleri, görüş ve tutumları arasında cinsiyet, öğretim türü, üniversiteye giriş puanı vb. değişkenler açısından anlamlı puan farklılıklarının olduğu ve ilgili derste uygulamaya yeterince önem verilmediği şeklinde durumların tespit edildiği ifade edilmiştir.

2.5.1.2. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerini İnceleyen Araştırmalar

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlikleri, okuryazarlık düzeyleri, bilgi düzeyleri, öz-yeterlik algı ve inançları, kavram yanılgıları, sınıf içi uygulamaları hakkında yürütülmüş çalışmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmaların öğretmen yetiştiren programların temel çıktıları olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin mevcut

durumlarını ortaya koymak açısından eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin değerlendirmesi süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Karaduman ve Yanpar Yelken (2020), öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada araştırma tasarımı olarak tarama modelini tercih etmiştir. Araştırma verileri tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenen 262 öğretmen adayından ölçekler aracılığıyla toplanmış ve SPSS uygulaması kullanılarak ANOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini tercih ettikleri ve ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Koç (2019) yüksek lisans çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yöntemsel olarak nitel ve nicel süreçlerin birlikte işe koşulduğu çalışmada farklı üniversitelerdeki 316 fen bilgisi öğretmeni adayı maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş ve çalışma grubu olarak ifade edilen bu kişilerden ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Bu veriler SPSS uygulaması ile t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşük düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Sevimel Şahin (2019) betimsel nitelikteki doktora çalışmasında, İngilizce öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda farklı üniversitelerde görev yapan 10 öğretim elemanı, 22 öğretmen ve 164 öğretmen adayından açık uçlu görüşme soruları ve dokümanlar aracılığıyla veriler toplamıştır. İçerik analizi ile çözümlenen veriler doğrultusunda elde edilen bulgulardan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ergül (2019) yüksek lisans çalışmasında farklı değişkenler açısından öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Yöntemsel olarak tarama modelinin tercih edildiği çalışmada farklı branşlardaki 189 öğretmenden oluşan çalışma grubundan verilerin toplanması sürecinde bilgi formu ve envanter kullanılmış, toplanan veriler SPSS uygulaması ile t testi ve ANOVA testleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitim, kıdem ve branş gibi değişkenlere göre farklılık gösterse de

öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Ergüney (2018) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada farklı üniversitelerdeki 420 beden eğitimi ve spor öğretmen adayından oluşan çalışma grubundan ölçekler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS uygulaması ile t testi ve ANOVA testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Şenel, Pekdağ ve Günaydın (2018) kimya öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki problemlerini ve yetersizlikleri belirlemeyi amaçladıkları betimsel nitelikteki araştırmada, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirledikleri 12 öğretmenden odak grup görüşmeleri ile veriler toplamıştır. Araştırmacılar verilerin analizinde NVivo uygulamasından yararlanarak içerik analizi yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özellikle soru yazma ve alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini yeterli görmedikleri ifade edilmiştir.

Şimşek (2018) İlahiyat fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek amacıyla kesitsel tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından oluşan 685 kişilik bir çalışma grubundan ölçek aracılığıyla veriler toplanmış, toplanan veriler SPSS uygulaması ile t testi ve ANOVA testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının temel kavramlar ve ölçme teknikleri konularında ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin yeterli, istatistiksel analizler ve raporlaştırma konularında ise orta düzeyde yeterli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sabancı ve Yazıcı (2017) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını belirlemek için yürüttükleri karma araştırmada, farklı branşlardaki 270 öğretmen adayından oluşan çalışma grubundan ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplamıştır. Araştırma verileri içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuş, verilerin analizinde t testi ve ANOVA testlerinden de yararlanılmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmen adaylarının farklı boyutlarda orta düzeyde ve yeterli düzeyde algılara sahip oldukları belirlenmiştir.

Yaralı (2017) yapmış olduğu tarama araştırmasında, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda farklı branşlardaki 413 öğretmen adayından oluşan çalışma grubundan kullandığı ölçek aracılığıyla veriler toplamıştır. Verilerin analizinde t testi ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının farklı boyutlarda yeterli düzeyde ve orta düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Azrak (2017) yüksek lisans tezinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda tarama modelini kullandığı çalışmasında kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlediği 282 öğretmen adayından bir envanter aracılığıyla veriler toplamıştır. Araştırma verileri SPSS uygulaması ile Mann Whitney U, ANOVA ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Altun (2017) çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, Karadeniz Bölgesindeki üniversitelerde öğrenim gören 732 öğretmen adayından oluşan bir çalışma grubundan ölçekler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında t testi ve Mann Whitney U testlerinden de yararlanılan araştırmada öğretmen adaylarının yeterlik algılarının cinsiyet, öğretim durumu, sınıf ve bölüm gibi değişkenler açısından farklılaşmalar göstermekle birlikte artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Baş ve Beyhan (2016) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz yeterlik algılarını tespit etmeyi amaçladıkları tarama araştırmasında, amaçsal örnekleme yöntemiyle belirledikleri farklı branşlardaki 211 öğretmenden kullandıkları ölçek aracılığıyla veri toplamıştır. Araştırma verileri betimsel istatistiklerin hesaplanmasının yanında t testi ve ANOVA testlerinden de yararlanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ilgili öğretmenlerin hem bilgi hem de beceri boyutlarında düşük seviyede öz yeterlik algılarının olduğu ifade edilmiştir.

Uçar Sarımanoğlu (2016) yapmış olduğu doktora çalışmasında, matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır. Yöntemsel olarak durum çalışmasının tercih edildiği çalışmada üç matematik öğretmeninden görüşmeler ve gözlemler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde dokümanlardan da yararlanılan araştırmacı araştırma verilerinin analizini karşılaştırmalı durum analizi ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hem formal hem de informal tekniklerden yararlandığı, ölçme değerlendirme algıları ile uygulamaları arasında uyumsuzluklar olduğu ifade edilmiştir.

Yalvaç (2016) yüksek lisans çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada 149 fen bilgisi öğretmen adayından oluşan çalışma grubundan envanter ve figür testi kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS uygulaması kullanılarak ilişkisel ve betimsel istatistikler ve ANOVA'dan yararlanılmıştır. Çalışma bulgularından yola çıkarak araştırmacı tarafından fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Özenç ve Çakır (2015) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemek amacıyla yürüttükleri durum çalışmasında ölçüt örnekleme yöntemiyle belirledikleri 9 sınıf öğretmeninden gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplamıştır. Araştırma verilerine yönelik betimsel analizler gerçekleştirilmiş ve araştırma sonucuna göre ilgili sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üztemur ve Metin (2015) yapmış oldukları tarama araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik kavram yanılgıları ve öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 122 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşan çalışma grubundan ölçme ve değerlendirme kavram testi ve öz yeterlik inancı ölçekleri aracılığıyla veriler toplanmış ve verilerin analizinde SPSS uygulaması kullanılarak t testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üzeri öğretmenlik tecrübesine sahip bireylerin 5 ve daha az süre ile öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren bireylere göre ölçme ve değerlendirme kavram yanılgılarının daha fazla olduğu tüm yaş gruplarındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme öz yeterlik algılarının ise yeterli düzeyde olduğu ifade edilmiştir.

Demirbilek (2015) yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersindeki kavram yanlışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç doğrultusunda uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen üç farklı üniversitedeki farklı branşlardaki 328 öğretmen adayından geliştirdiği tanı testi aracılığıyla veriler toplamıştır. Toplanan veriler SPSS uygulaması kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin 34 kavram hakkında, kavram yanlışısının olduğu tespit edilmiştir.

Yüce (2015) yüksek lisans çalışmasında İngilizce öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme kavrayış ve uygulamalarını betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı 133 İngilizce öğretmeni adayından oluşan kolay ulaşılabilir bir örneklem grubundan anket ve kontrol listesi kullanarak veri toplamıştır. SPSS uygulaması ile verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeyi önemsiz bir süreç olarak kavradıkları ifade edilmiştir.

Karaman ve Şahin (2014) yaptıkları tarama araştırmasında, ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemini kullanarak belirledikleri farklı branşlardan 289 öğretmen adayından envanter ve ölçekler aracılığıyla veriler toplamıştır. Betimsel analiz yoluyla çözümlenen verilerden elde edilen bulgular öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının düşük olduğu göstermiştir.

Benzer ve Eldem (2013) Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları konusundaki bilgi düzeylerini tespit etmek için yürüttükleri tarama araştırmasında 53 öğretmenden oluşan çalışma grubundan 10 soruluk bir anket aracılığıyla veri toplamış ve her iki branştaki öğretmenlerin de ölçme ve değerlendirme araçları konusundaki bilgilerinin düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Özenç (2013) sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerini belirlemeyi amaçladığı tarama araştırmasında, küme örnekleme yöntemiyle belirlediği 351 sınıf öğretmeninden başarı testi ve bilgi formu aracılığıyla veriler toplamıştır. Toplanan veriler SPSS uygulaması kullanılarak t-testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Çelik ve Arslan (2012) ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarını belirlemek üzere 200 beden eğitimi öğretmeni adayını üzerinde tarama modelini kullanarak bir araştırma yürütmüştür. Araştırma verileri rastgele seçilen 200 öğretmen adayından ölçek aracılığıyla toplanmış ve analizinde MANOVA testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının temel kavramlar, ölçme teknikleri ve istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma gibi farklı boyutlarda düşük düzeyde ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarına sahip oldukları ifade edilmiştir.

Yeşilyurt (2012) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterlik algılarına yönelik tarama modelini kullanarak yapmış olduğu araştırmada tesadüfi örnekleme yoluyla belirlediği 312 öğretmen adayından ölçek aracılığıyla veri toplamıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında t testi, ANOVA ve LSD testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları ve ölçme teknikleri konularında kendilerini yeterli gördükleri, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma konularında ise orta düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci (2012) yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik öz-yeterliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yöntemsel olarak betimsel tarama modelinin tercih edildiği araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 117 sınıf öğretmeninden ölçek yoluyla toplanan veriler SPSS uygulaması kullanılarak t-testi ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme konusunda bilgi eksiklerinin olduğu, performans değerlendirme, proje ve drama kullanımında kendilerini yeterli gördükleri fakat yapılandırılmış grid ve dallanmış ağaç kullanımında kendilerini yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.5.1.3. Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı ve Modellerini Kullanarak Yürütülen Program Değerlendirme Çalışmaları

Bu araştırmada katılımcı odaklı bir program değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. İlgili literatürde Stake'in Uygunluk-Olasılık ve Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Modelleri, Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli, Demirel'in Analitik Değerlendirme Modeli gibi modeller programın paydaşlarına verdikleri önem sebebiyle katılımcı odaklı değerlendirmeler olarak ifade edilmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2014). Türkiye'de bu yaklaşımın altında yer alan modelleri tercih eden

program değerlendirme çalışmaları ve bu çalışmalara ilişkin genel bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Aksoy (2020) Stake'in Uygunluk-Olasılık Modelini kullandığı çalışmasında, ortaokul İngilizce ğretim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Durum alışması olarak yürütülen araştırmada kartopu rneklemeye yöntemiyle belirlenen 96 İngilizce öğretmeninden anket, 7 öğretmeninden görüşmeler, programın uygulandığı 4 sınıfta yapılan gözlemler ve programla ilgili dokümanların incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 2017 yılında güncellenen programları başarılı buldukları fakat dersin hedefleri ile sınıf içerisinde yapılan uygulamalar arasında uyumazlıkların olduğu ifade edilmiştir.

Gürel ve Demirhan İşcan (2020) Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Modelini kullanarak 9. sınıf İngilizce dersi ğretim programını değerlendirmeyi amaçladıkları çalışmada, yöntemsel olarak durum çalışmasını tercih etmiştir. Araştırma verileri kolay ulaşılabilir rneklemeye ile belirlenen ve özel ve devlet okullarında görev yapan 14 İngilizce öğretmeninden görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre programın seviyesinin okul türlerine göre farklılık gösterdiği, özellikle devlet okullarında hedeflerin düzeyi, içeriklerin uygunluğu ve okulların fiziki şartlarının sınırlı olması gibi durumların söz konusu olduğu ifade edilmiştir.

Hancı Yanar (2020) doktora çalışmasında Demirel'in Analitik Değerlendirme Modelini kullanarak yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü dersi programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. İ içe geçmiş karma desen ile yapılan çalışmada araştırmacı maksimum çeşitlilik rneklemesi ile belirlediği Almanya Federal Cumhuriyeti'nde yer alan 24 okuldaki 160 ğrenci, beş ğretmen, iki bölge koordinatörü, beş okul müdürü, beş ğrenci velisi ve iki sivil toplum kuruluşu temsilcisinden görüşme, gözlem, SWOT analizi teknikleri, ölçek ve başarı testleri ile veriler toplamıştır. Araştırma verilerinin analizinde t-testi ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ilgili programın ihtiyaçları tam olarak karşılayamadığı, kazanımların ğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı, içeriğin çok geniş olduğu ve sürenin yetersiz olduğu gibi durumlar ifade edilmiştir.

Balım (2020) Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modelini kullanarak 5. sınıf İngilizce ağırlıklı ğretim programını değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında, karma

yöntem desenlerinden eşzamanlı desenden yararlanmıştır. Araştırma verileri iki okul yöneticisi, iki öğretmen ve iki öğrenciden görüşme, gözlem ve başarı testleri ile toplanmış, t testi, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve betimsel analizlerden yararlanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda program kazanımlarının ve içeriklerinin olması gerekenden fazla, fiziki koşulların ve materyallerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Şentürk ve Berk (2019) Stake'in Uygunluk-Olasılık ve Tyler'ın Hedefe Dayalı Modelini kullanarak ilkökul 3. sınıf fen bilimleri dersinin programını değerlendirmeyi amaçladıkları bir program değerlendirme araştırması yürütmüştür. Tarama araştırması şeklinde yürütülen çalışmada ölçüt örnekleme ile belirledikleri 200 ilkökul öğretmeni ve 100 ilkökul öğrencisinden anket ve başarı testi ile veriler toplamışlar, verilerin analizinde ise betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin fen bilimleri dersinin programının güncel halini programın temel boyutları açısından genel anlamda yeterli buldukları, sahip olunan fiziki imkânların iyileştirilmesi gerektiği, öğrencilerin program kazanımlarına büyük oranda eriştiği gibi sonuçlara ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Şeref ve Gözütok (2018) Stake'in İhtiyaca Cevap Verici ve Stufflebeam'in BGSÜ Modelini kullanarak yapmış oldukları nitel araştırmada, özel bir üniversite hastanesinde yürütülen doğum eğitimi programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda programa dâhil olan kişilerden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirledikleri 15 katılımcı ve 3 eğitmenle görüşme ve gözlemler aracılığıyla veriler toplamıştır. Araştırmacılar betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümledikleri verilerden elde edilen bulgulara göre programın amacına hizmet edecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Altındağ (2017) eşzamanlı deseni kullanarak yapmış olduğu karma araştırmada, ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programını Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeline göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 1061 öğrenci ve 21 öğretmenden nicel boyutta başarı testi ve ölçekler aracılığıyla, nitel boyutta ise görüşme ve gözlem formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmacı topladığı nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA ve ANCOVA testlerinden nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanmıştır. Araştırma bulgularından yola çıkarak ilgili programın girdi, süreç ve ürün boyutlarında çeşitli sorunları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Özüdoğru (2016) ilkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programını değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modelini ve karma desenlerden eşzamanlı deseni kullanmıştır. Araştırma verileri tabakalama örnekleme yöntemiyle belirlenen 768 İngilizce öğretmeninden ölçek, 48 öğrenciden gözlem ve başarı testi ve 21 İngilizce öğretmeninden görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri betimsel istatistikler, Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testlerinden yararlanarak, nitel verileri ise betimsel analiz ve içerik analizleriyle çözümlenmiştir. Araştırmada uygulamadaki programın hedeflere ile uyumlu olmadığı, zaman, fiziksel imkânlar ve materyal olanaklarının yeterli olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. şeklinde sonuçlara ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Kuzu (2015) yapmış olduğu doktora çalışmasında, eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretim ilke ve yöntemleri dersinin programını değerlendirmiştir. Demirel'in Analitik Değerlendirme Modelinin kullanıldığı çalışmada karma araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabilir ve basit seçkisiz örnekleme yöntemleri ile belirlenen 4 öğretim elemanı, 13 okul müdürü, 301 öğretmen ve 300 öğretmen adayı olmak üzere dört farklı grup üzerinde yürütülmüştür. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış, analizlerinde içerik analizi, t testi, ANOVA ve LSD testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretim ilke ve yöntemleri öz-yeterliklerinin ortalamanın üzerinde olduğunu, bu bağlamda yürütülen teorik eğitimin yeterli olduğunu fakat uygulama süreçlerinde eksiklerinin olduğunu göstermiştir.

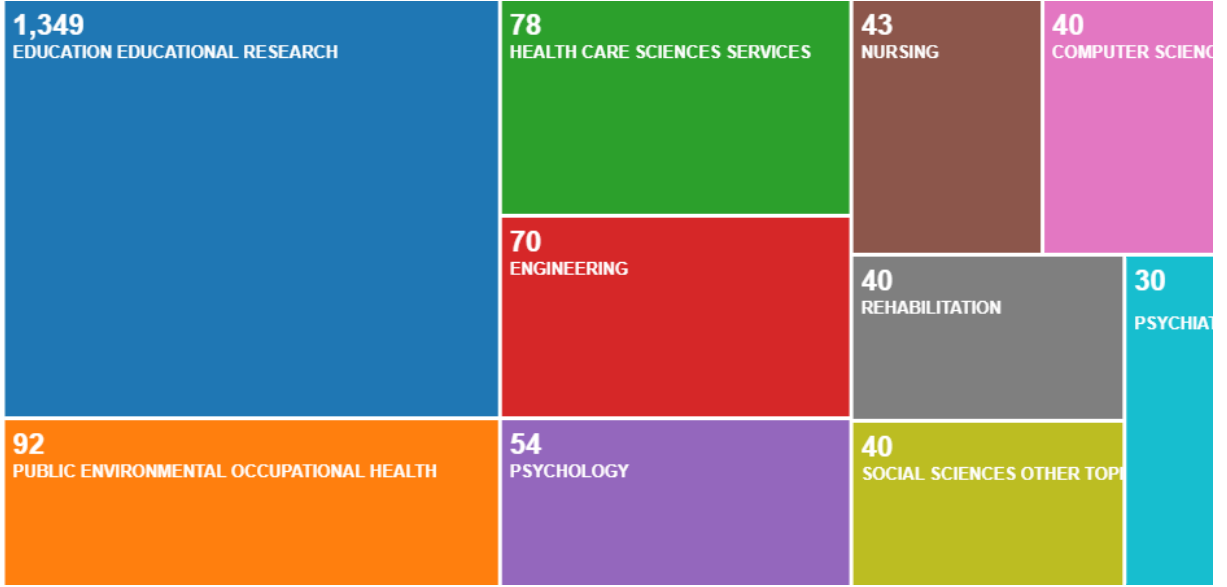
Bayat (2012) yürüttüğü karma araştırmada ilkokuma yazma programını Stake'in Uygunluk Olasılık Modeline göre değerlendirmeyi amaçlamış ve bu bağlamda maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlediği 50 ilkokul 1. sınıf öğrencisi ve 17 öğretmenden ölçek, başarı testi, gözlem ve görüşme formları aracılığıyla veriler toplamıştır. Araştırmacı topladığı verileri betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci ve öğretmen yeterliklerinde bazı sorunlar olsa da programın amacına hizmet edecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yeşilyurt (2010) çalışmasında öğretmenlik uygulaması öğretim programını Stake'in Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modelleri ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin benimsendiği çalışmada basit rastlantısal örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri ile belirlenen 1093 uygulama öğretmen adayı, 53 uygulama öğretim

elemanı, 246 uygulama öğretmeni, 115 uygulama okulu yöneticisi, 111 uygulama okulu koordinatörü ve 14 bölüm uygulama koordinatöründen ölçekler ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmacı topladığı nicel verilerin analizinde t testi, ANOVA, Mann Whitney U ve LSD testlerinden nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden yararlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilgili dersin standartlarının “kısmen” ile “oldukça” arasında farklı boyutlarda belirli düzeylerde karşılandığı, bunun yanında programa ilişkin farklı sorunların olduğu ifade edilmiştir.

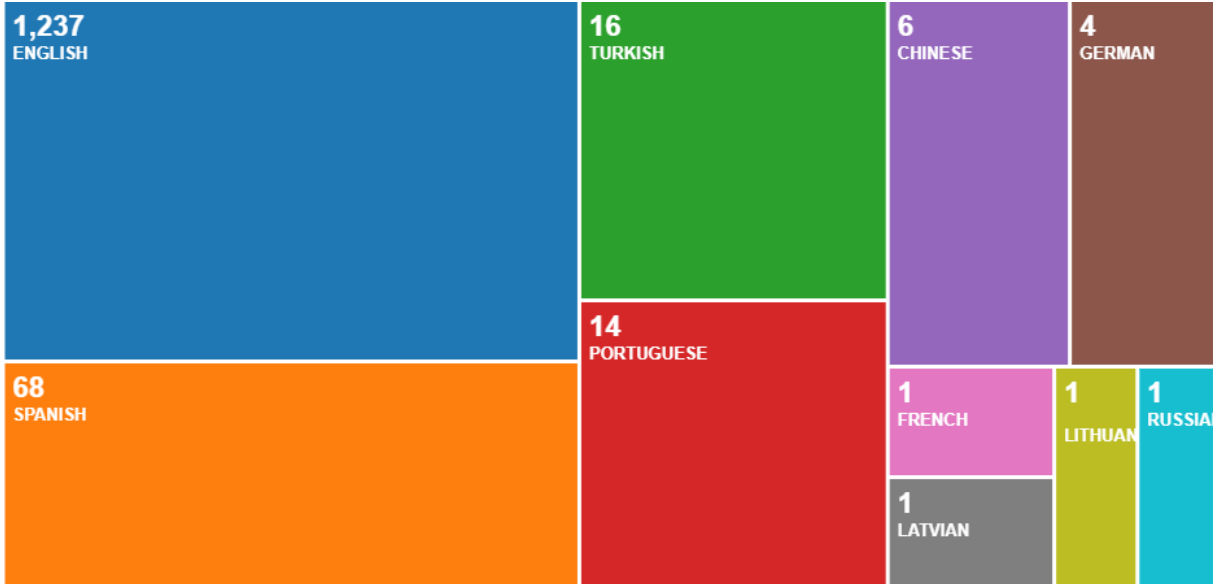
2.5.2. Yurtdışında Yürütülen İlgili Araştırmalar

Yurtdışında yürütülen ilgili araştırmaların yer aldığı uluslararası veri tabanları incelendiğinde program değerlendirme başlığı altında yürütülen çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmaların tamamına burada yer vermek mümkün olmasa da program değerlendirme başlığı altında yapılan ve Web of Science (WoS) veri tabanında son on yılda yayımlanan makale, bildiri, kitap bölümü ve kitap incelemesi gibi çalışmalara ilişkin genel bazı bilgilere yer verilmiştir. WoS veri tabanı, Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED), Social Sciences Citation Index (SSCI), Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) ve Emerging Sources Citation Index (ESCI) gibi saygın veri tabanlarını kapsamaktadır (Clarivate, 2021). Ayrıca öğretmen yetiştirme ve ölçme ve değerlendirme bağlamında yürütülen program değerlendirme tezlerine ulaşmak için Open Dissertations ve ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanlarından yararlanılmıştır. Aşağıda doğrudan WoS sayfasından alınan grafiklerde, WoS veri tabanında yer alan “program değerlendirme” ve “program değerlendirme modeli” anahtar kelimelerinin çeşitli varyasyonları kullanılarak aranan araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.



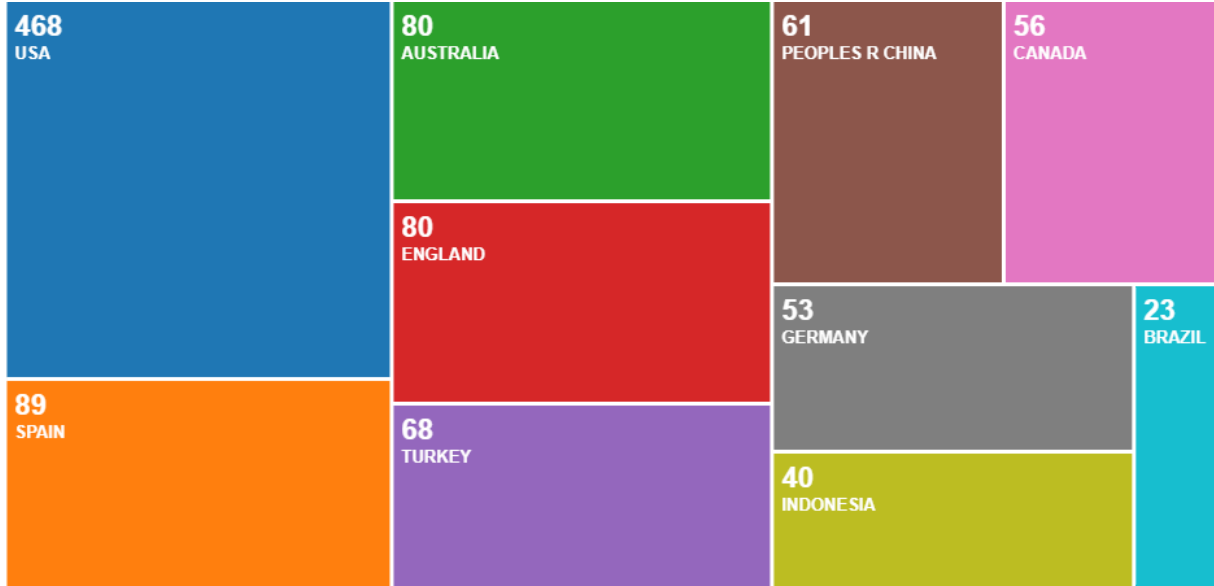
Grafik 2.1. Program Değerlendirme Başlığı Altında Yayımlanan Çalışmaların Araştırma Alanları

Grafik 2.1 incelendiğinde WoS veri tabanında program değerlendirme başlığı altında yürütülen çalışmaların 1349'unun eğitim araştırmaları olduğu, eğitim alanı dışında ise özellikle sağlık alanında da program değerlendirme başlığı altında çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Aşağıda eğitim alanında yürütülen program değerlendirme başlığı altındaki çalışmaların yayın dillerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.



Grafik 2.2. Program Değerlendirme Başlığı Altında Yapılan Çalışmaların Yayımlandığı Diller

Grafik 2.2 incelendiğinde WoS veri tabanında yayımlanan program değerlendirme başlıklı çalışmaların en fazla İngilizce dilinde yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmaların yayın dillerini sırasıyla İspanyolca, Türkçe ve Portekizce takip etmektedir. Çalışmaların yürütüldüğü ülkelere ilişkin bilgiler ise Grafik 2.3’te yer almaktadır.



Grafik 2.3. Program Değerlendirme Başlığı Altında Yayımlanan Çalışmaların Yürütüldüğü Ülkelere Göre Dağılımı

Grafik 2.3 incelendiğinde WoS veri tabanında yer alan program değerlendirme başlıklı çalışmaların çoğunlukla ABD’de yürütüldüğü görülmektedir. ABD’yi sırasıyla İspanya, Avustralya, İngiltere ve Türkiye takip etmektedir.

Geçmiş yıllarda öğretmen yetiştiren programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme programlarına yönelik değerlendirme başlığı altında yapılan çalışmalar söz konusudur. Fakat bu çalışmalarda sistematik bir program değerlendirme sürecinden çok o dönemde yürütülen ilgili derse yönelik çeşitli uygulamalar, yaklaşımlar ve eğilimler ele alınmıştır. Veal (1990) çalışmasında beden eğitimi programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme programlarına yönelik sorunları ele alan bir çalışma yürütmüştür. Safrit (1990) ise aynı yıl içerisinde aynı programlara yönelik bir eğilim araştırması yürütmüştür. Günümüzde öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme ve program değerlendirme bağlamında yürütülen bazı çalışmalar incelendiğinde ilgili çalışmalarda genelde ölçmenin program değerlendirmede kullanımı ya da program temelli ölçme gibi konulara odaklanıldığı görülmüştür. Bu çalışmalara yönelik bazı örnekler şöyledir:

Graves (2010) yapmış olduğu doktora çalışmasında, öğretmen yetiştiren programlardaki program temelli ölçme ve değerlendirme süreçlerini değerlendirmiştir. Araştırmacı farklı üniversitelerdeki öğretmen yetiştiren programlarda görev yapan 141 öğretim elemanından anketler aracılığıyla veriler toplamış ve toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden ve regresyondan yararlanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde fakülteler programlarında ölçme ve değerlendirme dersi olan ve olmayan şeklinde bir gruplandırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştiren programlarda program temelli ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik olumsuz algıların ve bilgi eksiklerinin ilgili programların etkin bir biçimde uygulanması konusunda engel oluşturduğu ifade edilmiştir.

Harris (2017) doktora çalışmasında Virginia eyaletinde uygulanan matematikte biçimlendirici ölçme ve değerlendirme programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasında program değerlendirme modeli olarak Stufflebeam'in BGSÜ Değerlendirme Modelini tercih etmiş ve JCSEE tarafından geliştirilen program değerlendirme standartlarını dikkate almıştır. Betimsel nitelikteki karma araştırmanın verileri üç farklı okuldaki 249 beşinci sınıf öğrencisinden ve bu okullarda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinden başarı testi ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde t testi ve ANOVA, nitel verilerinin analizinde ise içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmacı başarı testi sonuçlarının dönem başı ve dönem sonu puanları arasında olumlu anlamda anlamlı bir fark olduğunu fakat bu ölçme ve değerlendirme programının öğretmen ve okul yöneticilerinin bir kısmı tarafından tercih edilirken diğer bir kısmı tarafından tercih edilmediğini ifade etmiştir.

Tang (2012) doktora araştırması olarak yürütmüş olduğu katılımcı odaklı biçimlendirici program değerlendirme çalışmasında, Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların yer aldığı bir programı ölçme ve değerlendirme uygulamaları açısından değerlendirmiştir. Keşfedici durum çalışması deseninin kullanıldığı karma çalışmada program değerlendirme modeli olarak Katılımcı Müdahale Modeli tercih edilmiştir. Araştırma verileri bir özel eğitim merkezindeki 23 öğrenci, 24 öğretmen ve iki okul yöneticisinden gözlem, anket ve görüşmeler yoluyla toplanmış, verilerin analizinde ise betimsel istatistikler ve korelasyondan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara yönelik tedavi yöntemleri ile bütünleştirilmiş kapsamlı ve çeşitliliğe dayanan değerlendirmelerin yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Alkharusi, Kazem ve Al-Musawai (2011) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgi, beceri ve tutumlarını incelemeye yönelik betimsel nitelikte bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacılar 279 öğretmen adayı ve 233 öğretmenden anket ve ölçekler aracılığıyla veriler toplamışlar, verilerin analizinde ise betimsel istatistiklerden yararlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretmen adaylarına göre daha düşük bilgi düzeyine sahip olduğu, buna rağmen yeterlik algılarının ve ölçmeye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ifade edilmiş ve bu dersin uygulamalı olarak yürütülmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Bu çalışmalar dışında da farklı araştırmacıların program temelli ölçme ve değerlendirme konusunda çeşitli çalışmaları yapmıştır (Ardoin, Christ, Morena, Cormier ve Klingbeil 2013; Christ ve Desjardins, 2018; Fuchs, 2017; Christ, Zopluoğlu, Monaghen ve Van Norman, 2013; Noble 2012; Shapiro ve Gebhardt, 2012 Tindal, 2013). Bu çalışmalarda genellikle tarihsel süreçte program temelli ölçme ve değerlendirmenin kullanımı farklı disiplinlerde program temelli ölçme ve değerlendirmenin kullanımına yönelik uygulamalar değerlendirilmektedir. Ölçme ve değerlendirme ve program değerlendirme kavramlarının birlikte kullanıldığı bir diğer çalışma türü ise program değerlendirmede ölçme ve değerlendirme kullanımını benimseyen araştırmalardır (Harmon, Sheehy ve Davis, 1998; McDowell, 1992; Tesoro, 1991; Tusing ve Breikjern, 2017). Bu çalışmalarda program değerlendirme sürecinde kullanılabilecek çeşitli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ve yöntemlerine yönelik değerlendirmeler yer almaktadır.

2.6. İlgili Araştırmaların Genel Değerlendirmesi

Sonuç olarak Türkiye’de program değerlendirme yaklaşım ve modellerini kullanarak yürütülen ve çeşitli öğretim kademesi ve program türlerini değerlendiren çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmada olduğu gibi eğitim fakültesi bünyesinde yürütülen programları değerlendirmeyi amaçlayan çalışmaların büyük bir bölümünde Stufflebeam’in BGSÜ Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. BGSÜ Modelinin farklı bağlamlarda program değerlendirme araştırması yapacak kişilere uygulama kolaylığı sağlamayı amaçladığı bilinmektedir (Stufflebeam ve Coryn 2014). Fakat bu Modelin bağlı olduğu sistem/karar odaklı yaklaşım yöneticilere ait öznel değerlendirmelere yol açabileceği gerekçesiyle eleştirilmektedir (Fitzpatrick, vd., 2011; Yüksel ve Sağlam, 2014). Bu öznel değerlendirmelerin önüne geçmek için alınacak tedbir ise sürece daha fazla katılımcının dâhil edilmesi olabilir. Türkiye’de

yürütülen ve programın paydaşları olarak katılımcılara önem veren program değerlendirme çalışmaları mevcuttur. Fakat bu çalışmalarda öğretmen yetiştiren programlarında yer alan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programına ilişkin doğrudan bir değerlendirme yapılmamıştır. Türkiye’de öğretmenlere yönelik ölçme ve değerlendirme eğitimini çeşitli bağlamlarda inceleyen diğer çalışmalar ise ya program değerlendirme başlığı altında gerçekleştirilmemiş ya da belirli bir öğretmenlik alanına yönelmiştir.

Yurtdışındaki çalışmalara erişimin sağlandığı WoS gibi saygın veri tabanları incelendiğinde ise program değerlendirme başlığı altında yürütülen çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yurtdışında yürütülen araştırmalarda da öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme ve program değerlendirme kavramlarının birlikte kullanıldığı araştırmaların sayıca sınırlı olduğu ve ilgili araştırmaların genelde ölçme ve değerlendirmenin program değerlendirmede kullanımı ya da program temelli ölçme konularında gerçekleştirildiği görülmüştür.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma karma yöntem tasarımlarından çok aşamalı değerlendirme tasarımının (multistage evaluation design) kullanıldığı bir program değerlendirme araştırmasıdır. Karma yöntem araştırma tasarımı, bir araştırma problemini anlamak için tek bir çalışmada veya bir dizi çalışmada hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanarak veri toplama, analiz etme ve bulguları "karıştırma" prosedürüdür (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Çok aşamalı değerlendirme tasarımları ise araştırmacıların bir programın veya projenin etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullandıkları karma yöntem tasarımları olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2015). Bu tarz araştırmalarda zaman zaman çalışmanın birden fazla aşaması ya da birden fazla hedefi olabilir. Bu bağlamda çok aşamalı değerlendirme tasarımının güçlü yönleri aşağıda sıralanmıştır (Creswell ve Plano-Clark, 2018):

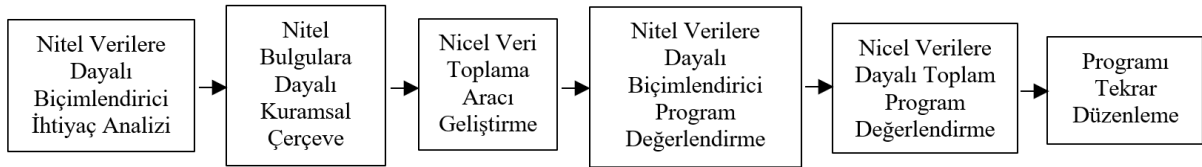
- Değerlendirme tasarımı, birbirine bağlı bir dizi araştırma sorusunu ele almak için gerekli olan karma yöntem tasarım unsurlarını kullanma esnekliği sunar.
- Araştırmacılar, bireysel çalışmalarının sonuçlarını yayınlarken, aynı zamanda genel değerlendirme veya araştırma sürecine katkıda bulunabilirler.
- Araştırmacılar, bu tasarımı, birden çok yıl boyunca tekrarlı çalışmalar yürütmek için veya genel bir çerçeve sağlamak için kullanabilir.
- Karma yöntem değerlendirme tasarımı, programın hedeflerine ulaşmak için farklı türde sonuçlar ve bir dizi farklı paydaş için yararlı uygulamalar hakkında kanıtlar sağlayan, cazip bir değerlendirme yaklaşımıdır.

Yukarıda belirtilen avantajlarının yanında çok aşamalı değerlendirme tasarımlarının uygulanmasında çeşitli güçlükler de söz konusudur. Creswell ve Plano-Clark (2018) tarafından bu tasarımı kullanan araştırmacıların yaşayabileceği güçlükler aşağıda maddeler şeklinde özetlenmiştir:

- Araştırmacılar, genellikle farklı çekirdek tasarımların her biri ile ilişkili zorlukları öngörmelidir.

- Araştırmacıların nicel ve nitel bireysel çalışmaları nasıl anlamlı bir şekilde birleştireceklerini düşünmeleri gerekir.
- Araştırmacılar, çeşitli aşamaları başarılı bir şekilde uygulamak için yeterli kaynağa, zamana ve çabaya ihtiyaç duyar.
- Aynı katılımcılar birden fazla aşamada yer alıyorsa, araştırmacıların yük ve yıpranma sorunlarıyla ilgilenmesi gerekir.
- Araştırmacıların araştırma bulgularını uygulamaya nasıl dökceklerini düşünmeleri gerekir.

Karma yöntem “program değerlendirme tasarımı” olarak da ifade edilen çok aşamalı değerlendirme tasarımı bir müdahalenin veya bir programın başarısını değerlendirme amacıyla yürütülen bir değerlendirme düzeneğindeki adımlara eklenen bir veya daha fazla çekirdek tasarımdan oluşur (Creswell ve Plano-Clark, 2018). Başka bir ifadeyle eşzamanlı ya da sıralı karma araştırmaların nitel ya da nicel araştırmalarla birlikte kullanılabilmesi söz konusudur (Creswell, 2015). Şekil 3.1’de keşfedici sıralı tasarım (exploratory sequential design) kullanılarak yürütülen bir “çok aşamalı değerlendirme tasarımının” nasıl düzenleneceğine ilişkin örneğe yer verilmiştir.



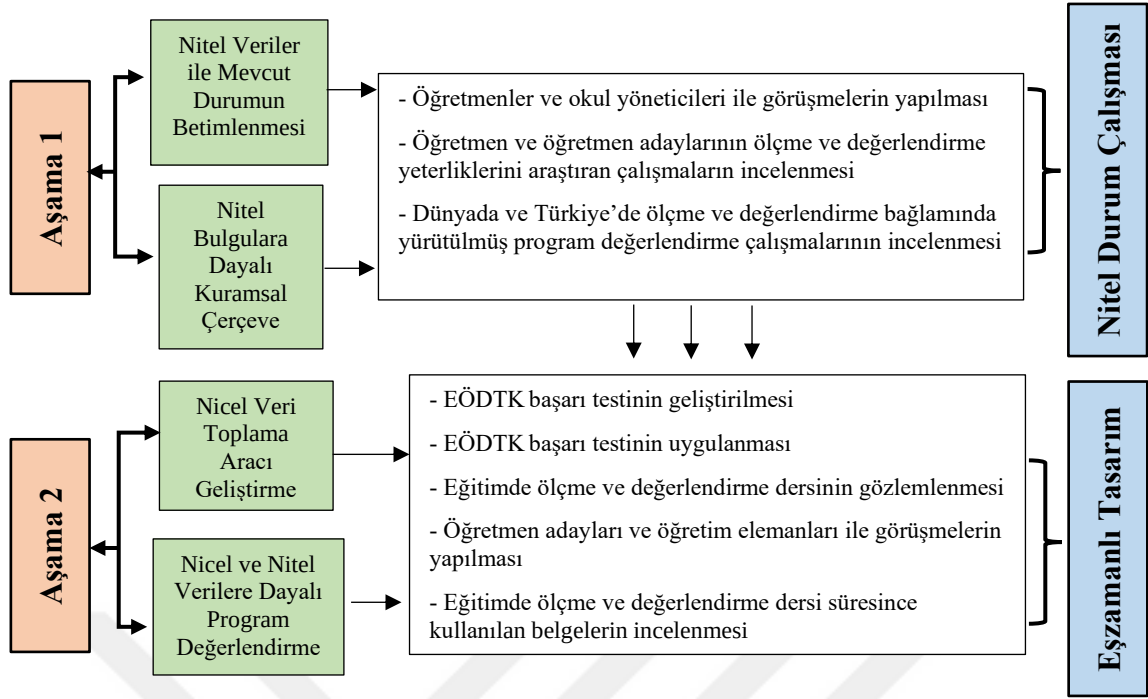
Şekil 3.1. *Keşfedici Sıralı Tasarım Kullanılarak Yürütülen Çok Aşamalı Değerlendirme Tasarımı*

Creswell’den (2015) çevrilmiştir (s. 548).

Şekil 3.1 incelendiğinde örnek araştırmada keşfedici sıralı tasarımın kullanıldığı bir program değerlendirme araştırmasına, ek olarak nicel verilere dayalı toplam değerlendirme boyutu eklenmiştir. Örnek olarak gösterilen çok aşamalı değerlendirme tasarımı araştırma düzeneğinde karma ve nicel iki ayrı modelden söz etmek mümkündür.

Bu araştırmada ise yöntemsel olarak *çok aşamalı değerlendirme tasarımı* altında *nitel durum çalışması tasarımı* ve karma yöntem tasarımlarından *eşzamanlı tasarım* (convergent parallel design)’dan yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan nitel durum çalışması tasarımının

amacı bir program, olay, etkinlik, süreç veya kişi hakkında derinlemesine bilgi toplamaktır (Creswell, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Durum çalışmalarında temel sorun ise bir durumun ne olduğunun tanımlanmasında yaşanan zorluktur (Patton, 2015). Bir işleyişi inceleme fırsatı sunan unsurlar “durum” olarak ifade edilirken “işleyiş” kendi başına durum olarak ele alınamaz. Örnek olarak eğitim modülleri yani “dersler” durum olarak ifade edilebilirken “eğitim” faaliyeti bir durum olarak adlandırılmaz (Stake, 2006). Durum çalışmalarında bir ya da birden fazla durum veya kişi üzerinde araştırma yürütülebilir (Creswell, 2007). Sosyal bilimlerde “durum” çoğu zaman sistemin bütününe ifade eder ve bu sistem bir kurum, okul ya da program olabilir (Stake, 2005). Bu çalışmada ise eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı tek bir “durum” olarak ele alınmıştır. Bir durumu bütün olarak ele alan durum çalışması türü ise *bütüncül tek durum çalışması* (singular case study) olarak ifade edilmektedir (Stake, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bazı kaynaklarda *üçgenleme tasarımı* (triangulation design) olarak da ifade edilen eşzamanlı karma yöntem tasarımının amacı ise aynı anda hem nicel hem de nitel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek, sonuçları karşılaştırmak ve sonuçlardaki farklılıkları açıklamaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Creswell, 2012; Patton, 2015). Bu tasarımın temel mantığı, bir veri toplama aracının diğerinin zayıflıklarını dengelemek için güçlü yönler sağlaması ve hem nicel hem de nitel verilerin sürece dâhil edilmesinin bir araştırma probleminin daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasına olanak tanımasıdır (Creswell, 2015). Araştırmada kullanılan çok aşamalı değerlendirme tasarımının yürütülüş aşamaları aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 3.2. *Araştırmada Kullanılan Çok Aşamalı Değerlendirme Tasarımının Yürütölüş Aşamaları*

Şekil 3.2 incelendiğinde çalışmada ilk önce nitel durum çalışması tasarımı ile öğretmen ve okul yöneticilerinin ve bu kişilerin çalıştığı okulların ölçme ve değerlendirme durumlarının betimlenmesi için nitel veri kaynağı olan görüşme ve dokümanlara başvurulduğu görölmektedir. Çok aşamalı değerlendirme tasarımının ikinci aşamasında ise eşzamanlı tasarımın nicel ve nitel veri toplama süreçleri yürütölmüştür. Nicel veri toplama sürecinde başarı testi ile farklı fakölte ve bölümlerdeki öğretmen adaylarından nicel veriler toplanmıştır. Bu aşamada başarı testinin de uygulandığı yarıyıl da aynı gruplarda eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi tüm yarıyıl boyunca gözlemlenmiştir. Aynı öğretim yılı içerisinde ilgili dersi alan öğretmen adayları ve dersi yürüten öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmış ve eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi süresince kullanılan dokümanlar incelenmiştir.

3.2. Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Prosedürleri

3.2.1. Araştırmada Kullanılan Program Değerlendirme Modeli

Araştırmada eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesinde katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı altında yer alan modellerden Stake’in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli kullanılmıştır. Değerlendirilen

programa ilişkin betimsel verilerin toplanmasında ise Stake'in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modelinin "Betimleme Matrisi" dikkate alınmıştır. Günümüzde ihtiyaca cevap verici modelde programın etkinliklerinin betimlenmesinde Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modelinin veri toplama yaklaşımından da yararlanılmaktadır (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Araştırma, Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modelinin 12 boyutlu eylem tablosu dikkate alınarak aşağıdaki aşamalarda yürütülmüştür:

1. Program personeli ve diğer paydaşlarla iletişime geç

Programın personeli ve programdan etkilenen kişiler olarak ilk aşamada öğretmenler ve okul yöneticileriyle, daha sonra ise programı yürüten öğretim elemanı ve dersi alan öğretmen adaylarıyla iletişime geçilmiştir.

2. Program kapsamını tanımla

Program kapsamı olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı değerlendirmeye alınmıştır.

3. Program etkinliklerini gözden geçir

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin hangi kurum ya da kurumlar tarafından hazırlandığı ve kimler tarafından ne kadar sürede yürütüldüğü incelenmiştir.

4. Amaç ve kaygıları keşfet

Öğretmen yetiştiren programlarda verilen ölçme ve değerlendirme eğitiminin ve bu programlardan mezun olan öğretmenlerin niteliğini araştıran çalışmalar incelenmiş, öğretmen ve okul yöneticisi gibi paydaşlarla bu bağlamda görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca MEB ve YÖK tarafından öğretmen niteliğini artırmak için alınan çeşitli kararlar ölçme ve değerlendirme bağlamında incelenmiş ve bu kurumların amaç ve kaygıları da betimlenmeye çalışılmıştır.

5. Durum ve sorunları kavramsallaştır

Öğretmen ve okul yöneticileri gibi program paydaşlarının görüşleri ve öğretmen niteliği konusunda yapılan çeşitli çalışmalar ile betimlenen mevcut duruma ek olarak öğretmen yetiştirme lisans programlarında yapılan güncellemeler ve MEB tarafından alınan çeşitli

kararların sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme eğitimine ilişkin mevcut ve ortaya çıkması muhtemel sorunlar ifade edilmiştir.

6. *Veri ihtiyacını tanımla*

Araştırma önerisi ve tez izleme süreçlerinde programın niteliğinin tüm yönleriyle betimlenebilmesi için hangi paydaşlardan ne tür verilerin toplanacağına karar verilmiştir.

7. *Gözlemci, karar verici, veri toplama araçları vb. belirle*

Bir önceki aşamada belirlenen veri ihtiyacının karşılanması için hangi veri toplama araçlarının kullanılacağına ve veri toplama sürecinde geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için kimlerden yardım alınabileceğine karar verilmiştir.

8. *Tasarlanmış girdi, işlem ve ürünleri gözlemle*

Üç farklı üniversite ve dört farklı fakültede yürütülen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi sürecinde gerçekleştirilen öğretme-öğrenme faaliyetlerine yönelik etkinlikler gözlemlenmiştir. Gözlemlere ek olarak programın girdi, işlem ve ürün boyutlarına ilişkin bilgi edinmek için başarı testi ve paydaş görüşmelerinden yararlanılmıştır.

9. *Verileri temalaştır, betimleme ve durum çalışmalarını hazırla*

Veri toplama sürecinden elde edilen nitel ve nicel veriler anlamlı bir biçimde düzenlenmiş ve analiz edilmiştir.

10. *Bulguları doğrula, onayla ya da yanlış olduğunu ispatla*

Önceki aşamalarda toplanan; analiz edilen ve sınıflanan veriler açıklamalarıyla birlikte bulgular bölümünde sunulmuştur.

11. *Bulguları ayıkla, katılımcıların anlayacağı hale getir*

Çalışmanın amacına hizmet eden ve katılımcılar için anlam ifade eden bulgular üzerinde literatür desteği ile tartışılmıştır.

12. *Sonuçları toparla, resmi raporları hazırla*

Yürütülen doktora tezinin tamamlanmış hali yapılan program değerlendirme araştırmasının resmi bir raporu niteliğini taşımaktadır.

3.2.1. Araştırmada Benimsenen Program Değerlendirme Standartları

İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli ölçümde bir miktar hassasiyetten ödün veren bir model olarak bilindiği için modelin bu zayıf yönünü güçlendirecek tedbirler alınmıştır. Bu amaçla araştırmada program değerlendirme sürecinde JCSEE tarafından hazırlanan program değerlendirme standartları dikkate alınmıştır. Bu standartlar, program değerlendirme süreçlerinin kalitesinin; yararlılık, yapılabilirlik, uygunluk, doğruluk ve hesap verebilirlik olmak üzere beş boyutunu tanımlayan otuz ifadeyi içerir (JCSEE, 2018). Bu bağlamda JCSEE tarafından belirlenen program değerlendirme standartları temel alınarak hazırlanan bir kontrol listesi ile bir iç, bir de dış değerlendirciler tarafından çalışmanın etkin bir program değerlendirme araştırmasında olması gereken doğru planlama, geçerli ve güvenilir veri toplanma, gerekli analizleri yapma ve raporlaştırma niteliklerini taşıyıp taşımadığına yönelik kontroller yapılmıştır. Dış değerlendirici olarak seçilen öğretim üyesi eğitim programları ve öğretim alanında doçent unvanına sahipken, doktor öğretim üyesi olarak görev yapan iç değerlendirici program değerlendirme sürecinde sınıfta gözlem yapılan ve başarı testi uygulanan eğitimde ölçme ve değerlendirme alan uzmanlarından biridir. Tablo 3.1’de program değerlendirme çalışmasına yönelik iç ve dış değerlendircilerden elde edilen verilerin betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Program Değerlendirme Standartlarının Karşılama Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Standart Alanı	Madde	Dış Değerlendirici			İç Değerlendirici			Toplam $\bar{X}$		
		Evet	Hayır	Yetersiz Bilgi	Evet	Hayır	Yetersiz Bilgi	Evet	Hayır	Yetersiz Bilgi
Amaca Uygunluk Standartları	1	+			+					
	2	+			+					
	3	+			+					
	4			+			+			
	5	+			+					
	6	+			+					
	7	+			+					
	8	+			+					
	9	+			+					
	f	8	0	1	8	0	1	8	0	1
	%	88,9	0	11,1	88,9	0	11,1	88,9	0	11,1
Fizibilite Standartları	10	+			+					
	11	+			+					
	12			+			+			
	13	+			+					
	f	3	0	1	3	0	1	3	0	1
	%	75	0	25	75	0	25	75	0	25
Uygunluk Standartları	14	+			+					
	15	+			+					
	16	+					+			
	17	+			+					
	18	+			+					
	19	+			+					
	20			+			+			
	21	+			+					
	f	7	0	1	6	0	2	6,5	0	1,5
	%	87,5	0	12,5	75	0	25	81,25	0	18,75
Doğruluk Standartları	22	+			+					
	23	+			+					
	24	+			+					
	25	+			+					
	26	+			+					
	27	+			+					
	28	+			+					
	29	+			+					
	30	+			+					
	f	9	0	0	9	0	0	9	0	0
	%	100	0	0	100	0	0	100	0	0
Toplam	f	27	0	3	26	0	4	26,5	0	3,5
	%	90	0	10	86,66	0	13,33	88,33	0	11,66

Tablo 3.1 incelendiğinde dış değerlendiriciye göre çalışma program değerlendirme standartlarını %90 oranında karşılarken iç değerlendiriciye göre bu oran %86,66'dır. Bu değer toplamda ise %88,33'tür. Ayrıca her iki değerlendiriciye göre *Amaca Uygunluk Standartları* %88,9, *Fizibilite Standartları* %75, *Doğruluk Standartları* %100 oranında karşılanırken,

Uygunluk Standartları dış değerlendiriciye göre %87,5, iç değerlendiriciye göre ise %75 oranında karşılanmaktadır. Değerlendiricilere göre çalışmada dört standart maddesi hakkında yeterince bilgi verilmemiştir. Bu maddeler şöyledir:

Madde 4. Araştırmada değerlendirme süreçlerinde, amaçların, süreçlerin ve yargılamaların temelini oluşturan kişisel ve kültürel değerler açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Madde 12. Araştırmada yapılan değerlendirmeler, bireylerin ve grupların kültürel ve politik çıkarlarını ve ihtiyaçlarını tanıır, izler ve dengeler niteliktedir.

Madde 16. Araştırmada değerlendirme süreçlerinde yapılan anlaşmalar, programdan yararlanan ve etkilenen tüm paydaşların ihtiyaçlarını, beklentilerini ve kültürel bağlamlarını dikkate alacak şekilde müzakere edilmiştir.

Madde 20. Araştırmada değerlendirme süreçlerinde, değerlendirmeye gölge düşürebilecek gerçek veya öngörülen çıkar çatışmaları açıkça ve dürüstçe tanımlanarak ortadan kaldırılmıştır.

Yukarıdaki maddeler incelendiğinde kültürel değerler, çıkarlar, bağlamlar ve çıkar çatışmaları kavramlarının vurgulandığı görülmektedir. Uzmanlar çalışmada bu kavramların yeterince dikkate alınmadığı görüşündedir. Fakat yine de çalışmanın büyük oranda program değerlendirme standartlarını karşıladığı görülmektedir.

Miles, Huberman ve Saldana'ya (2014) göre bir araştırmada geçerli ve güvenilir veri toplama süreçlerinin gerçekleşmesi için:

1. Örneklemin evreni temsil edilebilirliğinin (representativeness) sağlanması,
2. Araştırmacının ve araştırma alanının birbirleri üzerindeki etkilerinin (researcher effects) kontrol edilmesi,
3. Veri kaynakları ve yöntemler arasında üçgenlemenin (triangulation) kurulması,
4. Hangi tür verilerin güvenilir olduğunun belirlenmesi (weighting the evidence) gerekmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın farklı aşamalarında örneklemin belirlenmesi, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi süreçlerinde geçerlik ve güvenilirlik adına çeşitli tedbirler alınmıştır.

3.3. Evren ve Örneklem

Bilimsel araştırma sürecinde iki farklı evrenden söz edilmektedir. Fraenkel ve Wallen’a (2009) göre bir araştırmacının araştırma sonuçlarını genellemek istediği ideal evren, (target population) hedef evren olarak adlandırılır ve bu evrenin üzerinde çalışma olanağı zayıftır. Bu nedenle, bir araştırmacının genelleme yapabileceği gerçekçi evren (accessible population) ulaşılabilir evren dikkate alınmalıdır. Bu çalışmanın ulaşılabilir evreni Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren devlet okulları, Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi Eğitim ve İlahiyat Fakülteleridir.

Bu çalışma yöntemsel tasarımı sebebiyle iki aşamalı bir araştırmadır. Bu sebeple her bir aşamada nitel ve nicel verilerin toplanmasında çeşitli örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Örneklemin evreni temsil edilebilirliğinin (representativeness) sağlanması bir araştırmada geçerli ve güvenilir veri toplama süreçlerinin gerçekleşmesi için gerekli görülmektedir (Miles, vd., 2014). Bu açıdan araştırmadaki veri ihtiyacına göre doğru örneklem gruplarının seçimi için farklı örnekleme yöntemlerinin kullanımı önemli görülmüştür. Tablo 3.2’de çalışmanın her bir aşamasında tercih edilen veri ve katılımcı türü ile kullanılan örnekleme yöntemlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmada Tercih Edilen Veri ve Katılımcı Türü ile Kullanılan Örneklem Yöntemleri

Aşamalar	Veri Türleri	Örneklem	Örneklem Yöntemi	Verilerin Toplanması
Aşama 1	Nitel Veriler ile Mevcut Durumun Betimlenmesi	1. Öğretmenler ve okul yöneticileri 2. Öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme ve program değerlendirme konularında yapılan çeşitli çalışmalar	Ölçüt Örneklem	- Öğretmenler ve okul yöneticileri ile görüşmelerin yapılması - Öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerini araştıran çalışmaların incelenmesi - Ölçme ve değerlendirme bağlamında yürütülmüş program değerlendirme çalışmalarının incelenmesi
	Nitel Bulgulara Dayalı Kuramsal Çerçeve			
Aşama 2	Nicel Veri Toplama Aracı Geliştirme	Öğretmen Adayları	Tipik Durum Örneklemesi	- Eğitimde ölçme ve değerlendirme temel kavramlar başarı testinin geliştirilmesi
	Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Program Değerlendirme	Öğretmen Adayları	Çalışma Grubu	- Eğitimde ölçme ve değerlendirme temel kavramlar başarı testinin uygulanması - Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin gözlemlenmesi
		1. Öğretmen Adayları 2. Öğretim Elemanları	1. Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi 2. Çalışma Grubu	- Öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile görüşmelerin yapılması - Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi süresince kullanılan belgelerin incelenmesi

Tablo 3.2 incelendiğinde veri ihtiyacına göre çeşitli örneklem ve çalışma gruplarının tercih edildiği görülmektedir. Örneklem süreçlerinin detaylı açıklamaları alt başlıklarda sunulmuştur.

3.3.1. Birinci Aşama Veri Toplama Sürecinde Örneklem Seçimi

Araştırmanın bu aşamasında nitel durum çalışması tasarıma ait veri toplama süreçlerinde kullanılan örneklem yöntemleri ve çalışmada yer alan katılımcılara ait bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan program değerlendirme yaklaşımı/modeli veri toplama sürecinde farklı türden katılımcı seçiminde esnekliğe sahip bir modeldir. Bu açıdan katılımcıların seçiminde özellikle deneysel araştırmalarda gösterilen eşit dağılım, seçkisizlik vb. hassasiyetler söz konusu değildir (Stake, 2014; Stake, 2013; Stake, 2011). Çalışmada görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticilerinin seçiminde amaçsal örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Amaçsal örneklemede araştırmacılar çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi ihtiyaçlarını karşılayacağını düşündükleri örneklem tercih ederler (Fraenkel ve Wallen, 2009). Ölçüt örnekleme ise bir araştırmada önceden belirlenmiş belirli niteliklere sahip kişi, olay ya da nesnelerin örneklem seçiminde kullanılması yöntemidir (Büyüköztürk, vd., 2015). Bu sebeple ölçme ve değerlendirme uygulamalarında farklılık oluşturabileceği düşünülen öğretmenlik branşı, okul tür ve kademesi gibi nitelikler, ilgili katılımcıların belirlenmesinde dikkate alınan konular arasındadır. Aşağıda öğretmen ve okul yöneticilerinden oluşan katılımcıların belirlenmesinde kullanılan çeşitli ölçütlere yer verilmiştir.

1. Cinsiyete İlişkin Ölçütler

- Araştırmada görüşme amacıyla eşit sayıda kadın ve erkek öğretmene yer verilmiştir.

Okul yöneticilerinin seçiminde kadın yönetici sayısı sınırlı olduğu için cinsiyet bir ölçüt olarak alınamamıştır. Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Katılımcı	Cinsiyet	f	%
Öğretmen A	Kadın	8	50%
Öğretmen B			
Öğretmen F			
Öğretmen G			
Öğretmen K			
Öğretmen N			
Öğretmen O			
Öğretmen P			
Öğretmen C	Erkek	8	50%
Öğretmen D			
Öğretmen E			
Öğretmen H			
Öğretmen I			
Öğretmen J			
Öğretmen L			
Öğretmen M			
Toplam		16	100%
Müdür Y. A	Kadın	2	25%
Müdür Y. B			
Müdür A	Erkek	6	75%
Müdür B			
Müdür C			
Müdür D			
Müdür E			
Müdür Y. C			
Toplam		8	100%

2. Okul Kademesi ve Türüne İlişkin Ölçütler

- Çalışmada Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren devlet okullarından okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerine yer verilmiştir.
- Okul türleri üç gruba ayrılmıştır, 1. grupta küçük yaştaki ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden oluşan öğrenci kitlesine sahip olan okul öncesi, özel eğitim ve ilkokullar, 2. grupta ortaokullar, 3. grupta ise liseler yer alınmıştır.
- Okul türüne göre gruptaki katılımcı sayısı toplam katılımcı sayısının %25'ini geçmeyecek şekilde katılımcılara yer verilmiştir.
- Okul yöneticilerinin seçiminde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liselerin yanında mesleki eğitim kurumlarının ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında bilgi almak için mesleki ortaokul ve liselere de yer verilmiştir. Öğretmen seçiminde ise bu ölçüt yerine öğretmenlik branşı dikkate alınmıştır.

Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türü ve kademesine göre dağılımları Tablo 3.4’te gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Tür ve Kademesine Göre Dağılımları

	Katılımcılar	Okul Türü	Kademe	f	%
Grup 1	Öğretmen A		Okul Öncesi	7	29,2%
	Öğretmen O		Özel Eğitim		
	Öğretmen P				
	Öğretmen K		İlkokul		
	Öğretmen L				
	Müdür Y. A	Ana Okulu	Okul Öncesi		
Grup 2	Müdür B	İlkokul	İlkokul	8	33,3%
	Öğretmen B		Ortaokul		
	Öğretmen C		Ortaokul		
	Öğretmen F		Ortaokul		
	Öğretmen I		Ortaokul		
	Öğretmen M		Ortaokul		
	Öğretmen N		Ortaokul		
	Müdür D	İmam Hatip Ortaokulu	Ortaokul		
	Müdür Y. B	Ortaokul	Ortaokul		
Grup 3	Öğretmen D		Lise	9	37,5%
	Öğretmen E		Lise		
	Öğretmen G		Lise		
	Öğretmen H		Lise		
	Öğretmen J		Lise		
	Müdür A	Fen Lisesi	Lise		
	Müdür C	İmam Hatip Lisesi	Lise		
	Müdür E	Kız Meslek Lisesi	Lise		
	Müdür Y. C	Mesleki ve Teknik Lise	Lise		
Toplam				24	100%

3. Öğretmenlik Branşına İlişkin Ölçütler

YÖK tarafından belirlenen öğretmen yetiştirme lisans programları 25 farklı branştan oluşmaktadır (YÖK, 2018). Bu branşlara ek olarak mesleki ortaokul ve liselerde görev yapan farklı öğretmenlik branşları da söz konusudur. YÖK tarafından belirlenen öğretmenlik branşları ve bu branşlara ek olarak diğer mesleki öğretmenlik branşları yedi başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar:

1. Sosyal bilimler alt alanlarında eğitim veren öğretmenlikler
2. Fen bilimleri alt alanlarında eğitim veren öğretmenlikler
3. Dil eğitimi veren öğretmenlikler
4. Okul öncesi, özel eğitim ve rehberlik alanlarındaki öğretmenlikler
5. İlkokul öğretmenleri
6. Resim, müzik ve spor eğitimi veren öğretmenlikler

7. Diğer meslek bilgisi öğretmenleri

- Görüşmelerde yukarıda belirlenen her bir öğretmenlik alanından en az üç en fazla dört katılımcıya yer verilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmenlik branşlarına göre dağılımı Tablo 3.5'te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Öğretmenlik Branşlarına Göre Dağılımları

	Katılımcı	Branş	f	%
Grup 1	Öğretmen C	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	3	12,5%
	Öğretmen N	Sosyal Bilgiler Öğretmeni		
	Müdür Y. B	Sosyal Bilgiler Öğretmeni		
Grup 2	Öğretmen B	Matematik Öğretmeni	3	12,5%
	Öğretmen G	Fizik Öğretmeni		
	Öğretmen M	Fen Bilimleri Öğretmeni		
Grup 3	Öğretmen F	İngilizce Öğretmeni	4	16,67%
	Öğretmen H	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni		
	Müdür Y. C	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni		
	Müdür D	Türkçe Öğretmeni		
Grup 4	Öğretmen O	Özel Eğitim Öğretmeni	4	16,67%
	Öğretmen P	Rehberlik ve Psikolojik Danışman		
	Öğretmen A	Okul Öncesi Öğretmeni		
	Müdür Y. A	Okul Öncesi Öğretmeni		
Grup 5	Öğretmen K	Sınıf Öğretmeni	3	12,5%
	Öğretmen L	Sınıf Öğretmeni		
	Müdür B	Sınıf Öğretmeni		
Grup 6	Öğretmen D	Müzik Öğretmeni	4	16,67%
	Öğretmen I	Beden Eğitimi Öğretmeni		
	Öğretmen E	Görsel Sanatlar Öğretmeni		
	Müdür E	Görsel Sanatlar Öğretmeni		
Grup 7	Öğretmen J	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Öğretmeni	3	12,5%
	Müdür A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni		
	Müdür C	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni		
Toplam			24	100%

Yukarıdaki bilgilere ek olarak öğretmen ve okul yöneticilerine öğretmenlik mesleğini ve okul yöneticiliğini ne kadar süredir yürüttükleri de sorulmuştur. Yukarıda verilen demografik bilgilerin yanında mesleki tecrübe başlığının da yer aldığı tüm demografik bilgilerin birleştirilmiş hali Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Görüşme Yapılan Öğretmen ve Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Okul Kademesi	Okul Türü	Brans	Öğretmenlik Tecrübesi	Yöneticilik Tecrübesi
Öğretmen A	Kadın	Okul Öncesi		Okul Öncesi Öğretmeni	0 - 5 Yıl	
Öğretmen B	Kadın	Ortaokul		Matematik Öğretmeni	11 - 15 Yıl	
Öğretmen C	Erkek	Ortaokul		Sosyal Bilgiler Öğretmeni	11 - 15 Yıl	
Öğretmen D	Erkek	Lise		Müzik Öğretmeni	11 - 15 Yıl	
Öğretmen E	Erkek	Lise		Görsel Sanatlar Öğretmeni	21 - 25 Yıl	
Öğretmen F	Kadın	Ortaokul		İngilizce Öğretmeni	6 - 10 Yıl	
Öğretmen G	Kadın	Lise		Fizik Öğretmeni	16 - 20 Yıl	
Öğretmen H	Erkek	Lise		Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	6 - 10 Yıl	
Öğretmen I	Erkek	Ortaokul		Beden Eğitimi Öğretmeni	11 - 15 Yıl	
Öğretmen J	Erkek	Lise		Halkla İlişkiler ve Organizasyon Öğ.	6 - 10 Yıl	
Öğretmen K	Kadın	İlkokul		Sınıf Öğretmeni	6 - 10 Yıl	
Öğretmen L	Erkek	İlkokul		Sınıf Öğretmeni	11 - 15 Yıl	
Öğretmen M	Erkek	Ortaokul		Fen Bilimleri Öğretmeni	6 - 10 Yıl	
Öğretmen N	Kadın	Ortaokul		Sosyal Bilgiler Öğretmeni	6 - 10 Yıl	
Öğretmen O	Kadın	Özel Mesleki Eğ. Mer.		Özel Eğitim Öğretmeni	0 - 5 Yıl	
Öğretmen P	Kadın	Özel Mesleki Eğ. Mer.		Rehberlik ve Psikolojik Danışman	0 - 5 Yıl	
Müdür A	Erkek	Lise	Fen Lisesi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	21 - 25 Yıl	16 - 20 Yıl
Müdür B	Erkek	İlkokul	İlkokul	Sınıf Öğretmeni	16 - 20 Yıl	16 - 20 Yıl
Müdür C	Erkek	Lise	İmam Hatip Lisesi	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	21 - 25 Yıl	16 - 20 Yıl
Müdür D	Erkek	Ortaokul	İmam Hatip Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni	16 - 20 Yıl	6 - 10 Yıl
Müdür E	Erkek	Lise	Kız Meslek Lisesi	Görsel Sanatlar Öğretmeni	16 - 20 Yıl	16 - 20 Yıl
Müdür Y. A	Kadın	Okul Öncesi	Ana Okulu	Okul Öncesi Öğretmeni	16 - 20 Yıl	6 - 10 Yıl
Müdür Y. B	Kadın	Ortaokul	Ortaokul	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	6 - 10 Yıl	0 - 5 Yıl
Müdür Y. C	Erkek	Lise	Mesleki ve Teknik Lise	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	16 - 20 Yıl	11 - 15 Yıl

Araştırmada öğretmenlerin ve okulların ölçme ve değerlendirme bağlamında mevcut durumlarının betimlenmesi ve kuramsal çerçevenin oluşturulması için öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelere ek olarak çeşitli öğretmen yetiştirme, ölçme ve değerlendirme ve program değerlendirme çalışmaları da incelenmiştir. İncelenen bu çalışmaların seçiminde de ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda kullanılan bazı ölçütler aşağıda verilmiştir.

1. Program değerlendirme çalışmalarının seçimindeki ölçütler

Yurt içinde yapılan çalışmaların değerlendirme süreçlerinde herhangi bir program değerlendirme yaklaşım ve modelini kullanılmış olmaları, öğretmen yetiştiren programlara yönelik olmaları ya da katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşım ve modellerinden yararlanmış olmaları ölçüt olarak kabul edilmiştir. Yurt dışında yapılan çalışmaların ise öğretmen yetiştiren programlardaki ölçme ve değerlendirme programlarının değerlendirilmesine yönelik olmaları ölçüt olarak alınmıştır.

2. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının seçimindeki ölçütler

Yurt içinde yapılan çalışmaların öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerini inceleme konusunda yürütülmüş olması, yurtdışındaki çalışmaların ise ölçme ve değerlendirme programlarının değerlendirilmesi konusunda yürütülmüş olması ölçüt olarak kabul edilmiştir.

3.3.2. İkinci Aşama Veri Toplama Sürecinde Örneklem Seçimi

Araştırmanın bu aşamasında eşzamanlı karma tasarıma ait nitel ve nicel veri toplama süreçlerinde yararlanılan örnekleme yöntemlerine ve çalışmaya dâhil edilen katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.2.1. Nitel Veri Toplama Süreçlerinde Örneklem Seçimi

Araştırmanın ikinci aşamasında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin öğretim süreçleri gözlemlenmiştir. Gözlem süreçleri Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi'nde yer alan 3 eğitim fakültesi ve 1 ilahiyat fakültesinde 2020-2021 Öğretim Yılı Güz Döneminde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan 484 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem yolu ile verilerin toplandığı katılımcıların

seçiminde örneklem alınmamış, ilgili dönemde eēitimde lme ve deēerlendirme dersini alan gruplardan ařaēıda detayları verilen sınıflar çalışma grubu olarak ele alınmıştır. 2020-2021 Gz Döneminde eēitimde lme ve deēerlendirme dersi ařaēıdaki lisans programlarında nc sınıfta yer almıştır.

1. Fen Bilgisi ēretmenliēi
2. Müzik ēretmenliēi
3. Sosyal Bilgiler ēretmenliēi
4. Özel Eēitim ēretmenliēi
5. Okulöncesi ēretmenliēi
6. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
7. İlahiyat

Araştırmanın yapıldıēı fakültelerde sosyal bilgiler ēretmenliēi dışındaki tüm gruplardan birer rehberlik ve psikolojik danışmanlık gruplarından ise iki sınıf çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmada gözlem yapılan niversite, faklte, lisans programları ve ērenci sayılarına ilişkin çeşitli betimsel veriler Tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 3.7. Gözlem Yapılan niversite, Fakülte, Lisans Programları ve ērenci Sayıları

Üniversite	Fakülte	Lisans Programı	ērenci Sayısı
<i>niversite 1</i>	Eēitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	73
	İlahiyat Fakültesi	İlahiyat	133
<i>niversite 2</i>	Eēitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	45
		zel Eēitim ēretmenliēi	52
<i>niversite 3</i>	Eēitim Fakültesi	Okul ncesi ēretmenliēi	92
		Müzik ēretmenliēi	41
		Fen Bilgisi ēretmenliēi	48
		Toplam	484

Tablo 3.7 incelendiēinde çalışmanın toplamda yedi farklı lisans programında yrtldēi görülmektedir. ēretmenlik alanları dikkate alındıēında lme ve deēerlendirme faaliyetlerini küçük yaş gruplarında ve özel eēitime ihtiyaç duyan bireyler üzerinde yürütecek, okul öncesi ēretmenliēi ve özel eēitim ēretmenliēi gruplarına yer verildiēi görülmektedir. Bunun yanında gözlem yapılan gruplarda sözel, sayısal ve eēit aēırlık alan eřitliliēi saēlanmış, lme ve deēerlendirme faaliyetlerinde teorik eēitimin yanında performans ve yetenek gibi faktörleri de deēerlendiren müzik ēretmenliēi grubuna da yer verilmiştir.

Eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştiren farklı programlara ek olarak iki farklı rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programında gözlem yapılmıştır. İlgili program Yükseköğretim Kurulu tarafından ilan edilen öğretmenlik lisans programları arasında “...öğretmenliği” gibi bir adlandırma yapılmayan tek programdır. Ayrıca ilgili lisans programı bünyesinde temel istatistik ve psikolojik testler gibi ölçme ve değerlendirmeye ilgisi olabilecek farklı dersler barındırmaktadır (YÖK, 2018). Bu ve benzeri durumlar ilgili programdaki öğrencilerin öğretmenlik mesleğine bakış açılarının nasıl olduğu konusunda merak uyandırmış ve bu programda birden fazla sınıfta gözlem yapılmasını anlamlı hale getirmiştir. Ayrıca eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme programları dışında ilahiyat fakülteleri tarafından yürütülen ilahiyat lisans programındaki eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi de alana özgü olası farklılıkların gözlemlenmesi amacıyla takip edilmiştir.

Nitel veri toplama süreçlerinde yapılan gözlemlere ek olarak eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini yürüten alan uzmanları ve ilgili dersi almış olan öğretmen adayları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanlarının seçiminde örneklem alınmamıştır. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi Eğitim Fakülteleri, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalında görev yapan toplam sekiz öğretim üyesi ve bir öğretim görevlisi çalışma grubu olarak ele alınmıştır. Bu öğretim elemanlarından yedisi görüşmelere katılmakta gönüllü olmuştur. Görüşme yapılan yedi öğretim üyesinden ikisi ise farklı üniversitelerde çalışmaya başlamıştır. Tablo 3.8’de ilgili öğretim elemanlarına ilişkin çeşitli bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Görüşme Yapılan Öğretim Elemanlarına Ait Demografik Bilgiler

Öğretim Elemanı	Unvan	Cinsiyet	Üniversite
Öğretim Elemanı A	Doktor Öğretim üyesi	Erkek	Trabzon Üniversitesi
Öğretim Elemanı B	Doktor Öğretim üyesi	Kadın	Trabzon Üniversitesi
Öğretim Elemanı C	Doktor Öğretim üyesi	Kadın	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Öğretim Elemanı D	Doçent	Erkek	Ege Üniversitesi
Öğretim Elemanı E	Doktor Öğretim üyesi	Kadın	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Öğretim Elemanı F	Doktor Öğretim üyesi	Kadın	Giresun Üniversitesi
Öğretim Elemanı G	Doktor Öğretim üyesi	Kadın	İzmir Demokrasi Üniversitesi

Araştırmada görüşme yapılan öğretmen adaylarının seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç bir sorunla ilgili sorunun türü ve sorundan etkilenen kişilerin yoğunluğunu da göz önünde bulunduracak çeşitlilikte örneklem almaktır (Büyüköztürk, vd., 2015). Bu bağlamda çalışmanın yürütüldüğü fakültelerde aktif durumda olan öğretmen

yetiştirme programları dikkate alınmak kaydıyla her bir lisans programından üçer öğretmen adayı olmak üzere toplamda 36 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin yapıldığı gruplardan yedisi program değerlendirme sürecinde gözlem ve başarı testlerinin yürütüldüğü gruplardır. Bu sebeple sadece rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde iki farklı gruptan olmak üzere toplamda altı öğretmen adayı ile görüşülmüştür. Tablo 3.9’da görüşme yapılan öğretmen adaylarına ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Görüşme Yapılan Öğretmen Adaylarına Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Üniversite	Fakülte	Bölüm	Sınıf
1. ÖA FBÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3
2. ÖA FBÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3
3. ÖA FBÖ 3	Erkek	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Fen Bilgisi Öğretmenliği	3
4. ÖA İLH 1	Erkek	Üniversite 1	İlahiyat Fakültesi	İlahiyat Lisans Programı	3
5. ÖA İLH 2	Erkek	Üniversite 1	İlahiyat Fakültesi	İlahiyat Lisans Programı	3
6. ÖA İLH 3	Kadın	Üniversite 1	İlahiyat Fakültesi	İlahiyat Lisans Programı	3
7. ÖA İNÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği	4
8. ÖA İNÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği	4
9. ÖA İNÖ 3	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	İngilizce Öğretmenliği	4
10. ÖA MTÖ 1	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Matematik Öğretmenliği	4
11. ÖA MTÖ 2	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Matematik Öğretmenliği	4
12. ÖA MTÖ 3	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Matematik Öğretmenliği	4
13. ÖA MZÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Müzik Öğretmenliği	3
14. ÖA MZÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Müzik Öğretmenliği	3
15. ÖA MZÖ 3	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Müzik Öğretmenliği	3
16. ÖA OÖÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	3
17. ÖA OÖÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	3
18. ÖA OÖÖ 3	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği	3
19. ÖA ÖEÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim Öğretmenliği	3
20. ÖA ÖEÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim Öğretmenliği	3
21. ÖA ÖEÖ 3	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Özel Eğitim Öğretmenliği	3
22. ÖA RPD 1	Erkek	Üniversite 2	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3
23. ÖA RPD 2	Erkek	Üniversite 2	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3
24. ÖA RPD 3	Erkek	Üniversite 2	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3
25. ÖA RPD 4	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3
26. ÖA RPD 5	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3
27. ÖA RPD 6	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	3
28. ÖA SBÖ 1	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3
29. ÖA SBÖ 2	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3
30. ÖA SBÖ 3	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3
31. ÖA SNÖ 1	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	4
32. ÖA SNÖ 2	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	4
33. ÖA SNÖ 3	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Sınıf Öğretmenliği	4
34. ÖA TRÖ 1	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	4
35. ÖA TRÖ 2	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	4
36. ÖA TRÖ 3	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Türkçe Öğretmenliği	4

Tablo 3.9 incelendiğinde görüşme yapılan 24 öğrencinin üçüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarından 12’sinin dördüncü sınıfta okuyan öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Bu şekilde görüşme yapılan 24 öğrencinin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin güncel halini alan öğretmen adaylarının 12’sinin ise 2006 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarının yer aldığı bir katılımcı grubu oluşturulmuştur. Böylece hem her iki dersi de yürüten öğretim elemanı ve

her iki dersi de alan öğretmen adayı görüşleri kullanılarak ilgili dersin güncel hali ile bir önceki halinin karşılaştırılmasına olanak tanıyacak veriler elde edilmiştir.

3.3.2.2. Nicel Veri Toplama Süreçlerinde Örneklem Seçimi

Araştırmada kullanılan nicel veri toplama aracının geliştirilmesi süreçlerinde yer alan katılımcıların seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılarak Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde ölçme ve değerlendirme dersini daha önceki dönemlerde almış üç farklı sınıftaki 132 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Tipik durum örneklemesinde ise problem durumuyla ilgili evrende yer alan birçok örnekten tipik olan bir tanesi veri toplama süreçlerinde kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2015). Bu bağlamda araştırmanın yürütüldüğü her bir üniversitede ilgili dersi almış tipik birer grup başarı testi ön uygulama örneklemini oluşturmuştur.

Araştırma sürecinde geliştirilen başarı testinin asıl uygulaması gözlem süreçlerinin yürütüldüğü gruplarda gerçekleştirilmiştir. İlgili başarı testi gönüllülük esasına göre Tablo 3.7’de ifade edilen lisans programlarının tamamında uygulanmıştır. Başarı testinin uygulandığı katılımcılara ilişkin bazı bilgiler Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Başarı Testinin Uygulandığı Öğretmen Adaylarına Ait Bilgiler

Üniversite	Fakülte	Dersi yürüten Öğretim Elemanı	Bölüm	Öğrenci N	Cinsiyet			
					Kadın	%	Erkek	%
Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	Öğretim Elemanı 1	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	65	54	14,84	11	3,02
	İlahiyat Fakültesi		İlahiyat	75	52	14,29	23	6,32
Üniversite 2	Eğitim Fakültesi	Öğretim Elemanı 2	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	30	19	5,22	11	3,02
Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	Öğretim Elemanı 3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	33	9,07	2	0,55
			Müzik Öğretmenliği	33	19	5,22	14	3,85
		Öğretim Elemanı 4	Özel Eğitim Öğretmenliği	48	44	12,09	4	1,10
			Okul Öncesi Öğretmenliği	78	67	18,41	11	3,02
			Toplam	364	288	79,13%	76	20,87%

Tablo 3.10 incelendiğinde dört öğretim elemanı tarafından yedi lisans programında yürütülen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan 364 öğretmen adayının başarı testine

katıldığı görülmektedir. Katılımcıların %79,13'ü kadın %20,87'si ise erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Program değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlar incelendiğinde bu yaklaşımlardaki farklılaşmaların özellikle yöntemsel tercihlere yansıdığı görülmektedir. Pozitivist yaklaşım program değerlendirmede nicel ve nesnel yöntemleri desteklerken anti-pozitivist olarak adlandırabileceğimiz yapılandırmacı, yorumlayıcı ve pragmatik felsefi ve ideolojik yaklaşımlar nitel ve öznel değerlendirmelere önem vermektedir. Bu durum sosyal bilimlerin doğasını ele alan varsayımlarla açıklanabilecek bir durumdur. Burrell ve Morgan (1979) sosyal bilimlerdeki araştırmalarda farklı yaklaşımların araştırmacıları farklı yöntemsel tercihlere yönelteceğini ifade etmiş, pozitivistmi nesnel, anti-pozitivistmi ise öznel yaklaşımlar olarak açıklamıştır. Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımı ise insan faktörüne verdiği önem sebebiyle anti-pozitivist bir yaklaşım olarak görünse de veri toplama süreçlerinde çeşitliğe önem vermektedir. Bu yaklaşım öznel, nesnel, nitel ve nicel farklı birçok veri toplama süreçlerine imkân tanınması ve insan faktörüne vurgu yapması sebebiyle tercih edilen bir yaklaşımdır (Fitzpatrick, vd., 2011; Yüksel ve Sağlam, 2014). Özellikle sosyal bilimlerde üçgenleme (triangulation) olarak adlandırılan birden fazla veri toplama aracının kullanıldığı çalışmalar insan karakterinin zenginliğini ve karmaşıklığını daha iyi ifade ettiği ve daha geçerli ve güvenilir veri toplama süreçlerinin gerçekleşmesine olanak tanıdığı için değerli görülmektedir (Cohen, vd., 2007; Miles, vd., 2014). Bu noktadan hareketle araştırmada katılımcı odaklı bir yaklaşım ve model tercih edildiğinden, nitel ve nicel farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır.

3.4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmanın nitel veri toplama süreçlerinde öğretmenler, okul yöneticileri, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Stake'e (2010) göre nitel veri toplama süreçlerinde görüşmelerin kullanılmasının olası temel amaçları şöyledir (s. 108):

1. Görüşülen kişinin benzersiz bilgi veya yorumunu elde etmek,
2. Farklı birçok kişiden bilgi toplamak,

3. Araştırmacıların gözlemleyemediği “bir şey” hakkında bilgi edinmek.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları her bir görüşmeci için 5 ila 8 ana soru ve görüşmenin akışına göre değişebilecek alt sorulardan oluşmaktadır. İlgili görüşme formlarının hazırlanması süreçlerinde Akdeniz Üniversitesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan eğitim programları ve öğretim, eğitimde ölçme ve değerlendirme ve nitel araştırma yöntemleri alan ve disiplinlerinde uzman kişilerden görüş alınmıştır. Görüşme formları pilot uygulama niteliğinde ön uygulamalara tabi tutulmuş ve bazı sorular anlaşılabilirlik konusunda eksikleri olduğu gerekçesiyle yeniden yazılmıştır.

Araştırmada kullanılan İhtiyaca Cevap Verici Modelin temel özelliği geliştirilmiş bir programı değerlendirmenin yanında o alana özgü mevcut eksik ve ihtiyaçların tespitini de gerçekleştirmek ve gerçekte ihtiyacın ne olduğunu ve toplanan veriler ışığında bu “ihtiyaca cevap verici” program ve sistemin nasıl olması gerektiğine yönelik çıkarımlar ortaya koymaktır (Stake, 2011). Bu sebeple araştırmada öğretmen yetiştiren programların çıktısı olan öğretmen ve öğretmen adaylarına ek olarak bu kişilerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirecekleri MEB’e bağlı okulların ölçme ve değerlendirme sisteminin yönetilmesinden sorumlu okul yöneticileri ile de görüşülmüştür. Çünkü eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin niteliği nasıl olursa olsun ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütüleceği okullardaki yasal düzenlemelerin bu uygulamaları etkileyeceği düşünülmüştür. Bu noktadan hareketle değerlendirilen programa yönelik YÖK’e bağlı kurumlar tarafından yetiştirilen öğretmen adaylarının MEB bünyesindeki ölçme ve değerlendirme uyumunu sağlayacak önerilerin sunulması önemli görülmüştür.

Öğretmenlere ve okul yöneticilerine ölçme ve değerlendirme bağlamında aldıkları hizmet öncesi eğitimin niteliği ve bu bağlamda sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ile ilgili doğrudan sorular ve ölçme ve değerlendirme yeterlikleri hakkında dolaylı yoldan bilgi verebilecek sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkında sorular sorulmuştur. Görüşme yapılan öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına ise temelde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin “girdiler, işlemler ve ürünler” boyutlarında amacına hizmet etme durumu ve programın daha etkin bir hale gelmesi konusunda atılabilecek adımlara yönelik sorular sorulmuştur.

Görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama süreçlerinde geçerliği sağlamak için “katılımcı teyidi” olarak ifade edilen ve katılımcılarla yanıtları netleştirmek veya derinleştirmek için yeniden temas kurulan veya açıklamaları zenginleştirmek için yeni gözlemler yapılan stratejiler söz konusudur (Patton, 2015). Katılımcı teyidi, araştırmacının çalışmadaki bir veya daha fazla katılımcıdan bulguların doğruluğunu kontrol etmesini istediği bir süreçtir. Bu kontrol, bulguları katılımcılara geri götürmeyi ve raporun doğruluğunu yazılı veya sözlü olarak sormayı içerir (Creswell, 2012). Bu bağlamda son hali verilen görüşme formları uygulandıktan sonra çözümlemesi yapılmış, metin haline getirilen görüşme katılımcılara gönderilmiş ve görüşmecilerden yapılan görüşmenin içeriği konusunda herhangi bir sorun olup olmadığına yönelik katılımcı teyidi istenmiştir. Toplamda görüşme yapılan 67 katılımcıdan 47’si geri dönüş yapmış, bu katılımcılardan iki öğretim elemanı ve bir öğretmen ve bir öğretmen adayı görüşme sırasında heyecan, stres ve unutkanlık gibi sebeplerle eksik cevap verdiklerini düşündükleri sorulara ekleme yapmıştır.

3.4.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Gözlem Formu

Araştırmada özellikle programın uygulandığı süreçlerin gözlemlenmesi önemli görülmüştür. Bir araştırma süreci olarak gözlemin ayırt edici özelliği, araştırmacıya doğal olarak oluşan sosyal durumlara ilişkin doğrudan “canlı” veri toplama olanağı sunmasıdır (Cohen, vd., 2007). Bu bağlamda etkin bir şekilde yürütülen gözlemlerin veri toplama süreçlerindeki güçlü yönleri aşağıda ifade edilmiştir (Patton, 2015, s. 335):

- Ayrıntılı açıklamalar okuyucuları gözlemlenen ortama götürür, dolaylı bir deneyim ve derinlemesine bir anlayış sağlar.
- Gözlem yapılan ortamda olmak, ortamda olanları etkilemesi muhtemel olan bağlam ve çevrenin gözlemlenmesine izin verir.
- Doğrudan gözlem açık ve keşif odaklı olmayı gerektirir; önceden belirlenmiş herhangi bir gözlem protokolünün de ötesinde var olan şeyleri de keşfetme olanağı sunar.
- Sahada, gözlem yapan kişi ortamdaki insanlar arasında rutin olarak farkındalıktan kaçabilecek şeyleri görme fırsatına sahiptir. Gözlemci başka hiç kimsenin gerçekten dikkat etmediği şeyleri keşfedebilir.
- Gözlemler ortamdaki insanları anlamaya ve yorumlamaya yardımcı olmak için görüşmelerde kullanılabilecek sorular üretir.

- Gözlemler insanların bir röportajda gündeme getirmek istemeyebilecekleri şeyleri öğrenme fırsatı sağlar.
- Doğrudan gözlem, başkalarının seçici algılarının ötesine geçme fırsatı sağlar. Gözlem verileri bir araştırmacıya görüşmelerde söylenenler ile doğrudan gözlemlenenler arasında karşılaştırma yapmaya olanak tanır.
- Gözlemciler, bir ortamı ve insanlarını sadece entelektüel olarak değil, duygusal olarak da anlamaya başlar.

Yukarıda ifade edilen özellikleri sebebiyle eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin yürütülmesi sürecinde ilgili program hakkında derinlemesine bilgi elde etmek için veri toplama sürecinde gözlemlerden yararlanılmıştır. Gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve bulguların doğrulanması için araştırmacının ve araştırma alanının birbirleri üzerindeki etkilerinin (researcher effects) kontrol edilmesi önemlidir (Miles, vd., 2014). Bu da araştırmacı rolünün doğru belirlenmesi ile ilgili bir konudur. Bu araştırmada araştırma alanını etkilememek ve araştırma alanından etkilenmemek için katılımcı olunmayan gözlem yaklaşımı altında yer alan katılımcı olarak gözlemci rolü üstlenilmiştir. Katılımcı olunmayan gözlem yaklaşımında gözlemcinin sürece dışarıdan hiçbir etkisi yoktur (Büyüköztürk, vd., 2015). Katılımcı olarak gözlemci rolü ise süreçte araştırmacının varlığının katılımcılar tarafından bilindiği fakat uygulamada hiçbir etkisinin olmadığı durumu ifade eder (Creswell, 2009). Bu bağlamda uzaktan eğitim sürecinin sağladığı fiziksel olarak öğretim ortamında bulunmama ve herhangi bir etkileşime geçmeme imkânının olması araştırma alanını etkilememe konusunda katkı sağlamıştır.

Araştırmada kullanılan gözlem formunun hazırlanması sürecinde Akdeniz Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi eğitim programları ve öğretim ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman kişilerden görüş alınmıştır. Bu bağlamda ilgili gözlem formunda uzaktan eğitim süreçlerindeki öğretim faaliyetlerinin gözlemlenmesine olanak tanıyacağı düşünülen aşağıdaki gözlem değişkenlerine yer verilmiştir:

1. Uzaktan eğitim platformunun tasarımı ve sunduğu imkânlar
2. Öğrenci-öğretici etkileşimi
3. Kullanılan strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler
4. Kullanılan araç-gereç ve materyaller
5. Kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri

Yukarıda ifade edilen gözlem değişkenleri *öğrenci, öğretim elemanı ve öğrenme ortamı* boyutlarında gözlemlenmiştir. Ayrıca ilgili form içeriğinde yer almayan fakat gözlemler sırasında ortaya çıkabilecek değişkenlere yönelik ek notlar almaya olanak tanıyacak şekilde düzenlenmiştir. Çünkü hem betimleyici hem de yansıtıcı notlar almaya olanak tanıyan gözlem protokollerinin belirlenmesi etkili bir gözlem sürecinin temel aşamaları arasında yer almaktadır (Creswell, 2007). Gözlem formunun bu özellikleri dikkate alındığında yarı-yapılandırılmış bir veri toplama aracı niteliğinde olduğu söylenebilir. Nitel gözlemler, araştırmacının yapılandırılmamış veya yarı-yapılandırılmış bir şekilde araştırma sahasındaki faaliyetleri kaydetmek için araştırma alanındaki bireylerin davranışları ve faaliyetleri hakkında alan notları aldığı gözlemlerdir (Creswell, 2009). Bu bağlamda gözlem formu kullanılarak araştırma alanı olarak kabul edilen çevrimiçi sınıflarda bireylerin davranışları ve faaliyetleri hakkında önceden belirlenen gözlem değişkenlerine ek notlar da alınmıştır.

3.4.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Temel Kavramlar Başarı Testi

Öğretim sürecinin belirli bir aşamasında ya da sonunda önceden belirlenen kazanımlara hangi ölçüde ulaşıldığı programın başarısını gösteren en önemli ölçütlerden biridir. Her ne kadar Stake'in program değerlendirmeye yönelik yaklaşımında başarı testleri ve ölçekler gibi nicel veri toplama araçlarından çok gözlem, görüşme ve dokümanların incelenmesi gibi nitel veri toplama süreçlerine ağırlık verilse de süreç içerisinde öğrenci öğrenmelerini belirlemek için araştırmada veri toplama aracı olarak başarı testinden de yararlanılmıştır. Buradaki temel amaç İhtiyaca Cevap Verici Modelin ölçümde bir miktar hassasiyetten ödün verdiği ifade edilen yanını güçlendirmektir. Bu bağlamda İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modelinde tercih edilen görüşme ve gözlemlere ek olarak eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarına süreç içerisindeki öğrenmeleri değerlendirme amacıyla bir başarı testi de uygulanmıştır.

Araştırmada gözlem yapılan gruplarda uygulanmak üzere ara sınav haftasına kadar işlenen ilk yedi haftalık içeriklere yönelik Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Temel Kavramlar Başarı Testi (EÖDTK) geliştirilmiştir. Bu test hazırlanmadan önce 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi çerçeve programına ait içerikler konu başlıkları halinde düzenlenmiş, bunlardan ara sınav haftasına kadar işlenen konulara karşılık gelenler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda ilgili dersin YÖK tarafından

belirlenen çerçeve program kapsamında başarı testinde yer alan konu başlıkları aşağıdaki gibi düzenlenmiştir (YÖK, 2018):

1. Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi
2. Ölçme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar
3. Ölçme araçlarının psikometrik (geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik) özellikleri

Türkiye’de farklı kaynaklarda öğretimsel hedeflerin yazımında Gronlund (1984) tarafından belirlenen hedef yazma ilkeleri benimsenmiştir (Doğanay ve Sarı, 2017; Sönmez, 2012; Büyükkaragöz, 1997). İlerleyen yıllarda ise hedeflerin seçimine ve yazımına yönelik ilkeler biraz daha esnek kurallar ile güncellenmiştir. Miller, Linn ve Gronlund’a (2009) göre öğretimsel hedeflerin seçiminde dikkat edilmesi gerekenler şöyledir (s. 59):

Eksiksizlik: Gerekli tüm hedeflerin programda yer almasını ifade eder.

Uyumluluk: Seçilen hedeflerin okulun hedeflerine uyumunu ifade eder.

Uygunluk: Hedeflerin öğrenme ilkelerine uygunluğunu ifade eder.

Yapılabilirlik: Hedeflerin sahip olunan imkanlar içerisinde gerçekleştirilebilir olup olmadığını ifade eder.

Miller, vd. (2009) tarafından hazırlanan hedef yazımında dikkat edilmesi gereken kurallar ise özetle şöyledir:

1. Hedef yazım süreci “ana hedefler” ve “hedef davranışlar/göstergeler” şeklinde iki aşamada gerçekleştirilmelidir.
2. Bir derste 8 ila 12 arası ana hedefe yer verilmesi uygun ve gerçekleştirilebilir.
3. Ana hedeflerin yazımında cümle sonunda “bilir, anlar, söyler, uygular, yorumlar, gösterir, formüle eder, yazar, ilişkilendirir, değer verir, kanıtlar, değerlendirir” biçiminde genel ifadeler kullanılmalıdır.
4. Hedef davranışlar ana hedeflerin göstergeleri biçiminde “tanımlar, çözer, iletişim kurar” gibi gözlemlenebilir tepkileri ifade etmelidir.
5. Öğretmen performansı, öğrenme süreci ve konu başlıkları hedef olarak yazılmamalıdır.
6. Bir hedef birden fazla öğrenme ürününü içermemelidir.

EÖDTK Başarı Testine yönelik hedeflerin yazımında yukarıda ifade edilen hedef seçme ve yazma ilkeleri kullanılmıştır. Bu bağlamda soru yazımına geçilmeden önce ilgili konulara yönelik kazanımları daha detaylı görmek için eğitimde ölçme ve değerlendirme konusundaki

çeşitli kaynaklar incelenmiştir. Daha sonra ara sınav haftasına kadar yürütülen derslerdeki yedi haftalık kazanım ve konuları içeren bilişsel öğrenme alanının farklı basamaklarında olmak üzere 10 hedef belirlenmiş ve bu hedeflere yönelik içeriklerin yer aldığı bir belirtke tablosu hazırlanmıştır. EÖDTK Başarı Testi aşağıdaki hedefler dikkate alınarak hazırlanmıştır:

- H-1 Ölçme ve değerlendirme kavramlarını bilir.
- H-2 Ölçme ve değerlendirme ile ilgili değişken, birim, ölçüt, sıfır vb. temel kavramları bilir.
- H-3 Ölçek türlerinin temel özelliklerini bilir.
- H-4 Ölçme ve değerlendirme türlerinin temel özelliklerini bilir.
- H-5 Ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin temel kavramları bilir.
- H-6 Güvenirlilik, geçerlik ve hata türlerinin temel özelliklerini bilir.
- H-7 Güvenirlilik ve geçerlik sağlama yöntemlerinin temel özelliklerini bilir.
- H-8 Ölçme ve değerlendirmenin eğitim sistemindeki önemini anlar.
- H-9 Ölçme ve değerlendirmede kullanılan temel kavramlar arasındaki ilişkiyi bilir.
- H-10 Ölçme araçlarının psikometrik özellikleri arasındaki ilişkiyi yorumlar.

Kapsam geçerliğini sağlamak için her bir hedefe yönelik soruların yer aldığı 84 soruluk bir soru havuzu hazırlanmıştır. Bu soru havuzundaki sorulardan yararlanarak araştırmada kullanılacak başarı testine ilişkin beş seçenekli çoktan seçmeli sorulardan oluşan 30 soruluk bir taslak test hazırlanmış ve çevrimiçi ortamda uygulanabilirlik için Google Forms ve Microsoft Forms platformlarına yüklenmiştir. İlgili belirtke tablosunda yer alan her bir kazanıma karşılık en az iki soru gelecek şekilde kapsam geçerliğini de sağlayacak bir soru dağılımı benimsenmiştir.

İlgili testin hazırlanmasında tüm süreçlerde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanlarından görüş alınmıştır. Hazırlanan taslak test, gözlem yapılan gruplara eşdeğer

nitelikteki 2 grupta psikometrik özelliklerinin kestirilmesi ve sağlanması amacıyla 30 dakikalık ön uygulamaya tabi tutulmuştur. Bu bağlamda 132 öğretmen adayının katıldığı ön uygulamaya ilişkin madde istatistikleri Tablo 3.11’de yer almaktadır.

Tablo 3.11. *Başarı Testi Ön Uygulamasına İlişkin Madde Analizleri*

N	$\bar{X}$	SS	Skewness- Kurtosis	Atılan Madde Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	KR20
132	54,80	3,89	0,086 - 0,916	7	0,54	0,40	0,70

Tablo 3.11’de ifade edildiği üzere başarı testine ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) katsayılarına bakılarak tespit edilmiştir. Bir veri setinde aritmetik ortalamanın merkezde yığılma gösterip göstermediğini skewness, dağılımın diklik veya basıklığını ise kurtosis gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu değerlerin +1 ve -1 arasında olması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu sebeple geriye kalan analizler testten elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği dikkate alınarak yapılmıştır. Bir testte yer alan maddelerin güçlüğü 0,50 ve civarı olması ve madde ayırt ediciliğinin 0,30 ve üzeri olması makul düzeyde kabul edilmektedir (Güler, 2018). Madde ayırt ediciliğinin 0,20’nin altında olduğu durumlarda ise madde testten çıkarılmalı, bu değer üzerinde olan maddeler ise düzeltilmelidir (Atılğan, 2018). Bu sebeple madde ayırt ediciliği 0,20’nin altında olan 7 madde testten atılmış, ilgili değeri 0,23 ile 0,28 arasında değişen 4 madde düzeltilerek teste dâhil edilmiştir. Bu işlemlerden sonra testten alınan puanların aritmetik ortalaması 100 üzerinden 54,8, madde güçlüğü 0,54 ve ortalama madde ayırt ediciliği 0,40 olarak hesaplanmıştır. Son olarak testten elde edilen puanların güvenilirliğini tespit etmek için KR20 testi uygulanmış ve testten elde edilen puan 0,70 olarak belirlenmiştir. Tan’a (2019) göre 50 maddenin altındaki ilk defa uygulanan testlerde KR20 güvenilirlik katsayısının 0,50’nin üzerinde olması yeterlidir. Tüm bu işlemlerden sonra ön uygulaması yapılan teste beş seçenekli 23 madde olarak nihai hali verilmiştir.

3.4.4. Program Değerlendirme Standartları Kontrol Listesi

Yapılan program değerlendirme araştırmasının gerekli standartları taşıyıp taşımadığının kontrolünde Program Değerlendirme Standartları Kontrol Listesi kullanılmıştır. Akıncı ve Köse (2020) tarafından geliştirilen kontrol listesinin hazırlanması sürecinde JCSEE tarafından belirlenen program değerlendirme standartları dikkate alınmıştır. İlgili standartlar

araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, iki İngiliz dili eğitimi alan uzmanından çeviri konusunda ve iki eğitim programları ve öğretim alan uzmanından kavramsal uygunluk konusunda uzman görüşleri alınmıştır. Çevirisi yapılan standartlar kontrol listesi maddelerine dönüştürülmüş ve iki eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanından maddelerin yapısına ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Maddeleri inceleyen uzmanlar arası tutarlılık adına Cohen Kappa uyum katsayısı 0,81 olarak hesaplanmıştır. Kappa uyum katsayısı -1 ile +1 arasında değişir ve +1'e yaklaştıkça uzmanlar arasındaki tutarlılık adına tesadüfi uyumun azaldığını gösterir (Fleiss ve Cohen 1973). Bu işlemlerin sonunda araştırmacılar tarafından kontrol listesine 30 maddelik son şekli verilmiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu çalışma tasarımsal olarak iki aşamalı bir araştırma olduğundan veri toplama süreçleri de iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama süreçlerinin birinci aşaması 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde, ikinci aşaması ise 2020-2021 öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemleri başlamadan önce çalışmada yer alan tüm veri toplama araçlarının kullanımı için Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Giresun Üniversitesi rektörlüklerinden gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

3.5.1. Birinci Aşama Veri Toplama Süreci

2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde yürütülen birinci aşama veri toplama sürecinde ilk önce Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren devlet okullarında görev yapan öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden veri toplama amacıyla ilgili müdürlükten araştırma izni alınmıştır. İlgili müdürlük Covid-19 tedbirleri kapsamında yüz yüze görüşmelere izin vermemiş, çevrimiçi ya da telefon görüşmesi ile veri toplamak kaydıyla araştırma izni alınabilmiştir. Bu sebeple görüşmeler telefon görüşmesi şeklinde yürütülmüştür. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler başlamadan önce katılımcılar çalışma hakkında kısaca bilgilendirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların da onayı ile daha sonra çözümlenmek için kayıt altına alınmıştır. Böylece öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden ölçme ve değerlendirme konusundaki kendi durumlarını ve görev yaptıkları okulların durumunu betimlemeye yönelik nitel veriler toplanmıştır. Bu betimlemeyi güçlendirmek için görüşmelerin yapıldığı süreçte Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerini araştıran

alışmalar, ğretmen yetiştiren programları değerlendiren çalışmalar ve lme ve değerlendirme eğitimi veren programlar üzerinde yürütülmüş program değerlendirme çalışmaları incelenmiştir.

3.5.2. İkinci Aşama Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama süreçlerindeki ikinci aşamada değerlendirilen program hakkında nitel gözlemler yoluyla betimleyici veriler toplanmıştır. Araştırmadaki gözlemler belirli aşamalar dikkate alınarak yrtlmıştır. Creswell (2007) gözlem süreçlerinin aşamalarını şöyle ifade etmiştir (s. 134-135):

1. Gözlemlenecek alanın seçimi ve erişim için gerekli izinlerin alınması,
2. Kimin veya neyin ne zaman ve ne kadar süreyle gzlemleneceğinin belirlenmesi,
3. Pasif ya da aktif gözlemci rolünün belirlenmesi,
4. Alandaki betimleyici ve yansıtıcı notların kaydedilmesi için bir gözlem protokolünün belirlenmesi,
5. Sınırlı gözlemlerden kapsamlı gözlemlere doğru aşamalı olarak gözlemlerin yürütülmesi,
6. Gözlemlerin tamamlanması ve katılımcıların bilgilendirilmesi.

Yukarıdaki aşamalar dikkate alınarak ilk önce gözlem yapılacak kurumlardan gerekli araştırma izinleri alınmış, daha sonra gözlem yapılacak gruplara ve gözlemlerin ne kadar süre ile hangi sınıflarda yürütüleceğine karar verilmiştir. Gözlemci rolünün belirlenmesinin ardından hazırlanan gözlem formu ile 2020-2021 ğretim yılı gz döneminde Recep Tayip Erdoğan Üniversitesi, Trabzon niversitesi ve Giresun niversitesi'nde yer alan 3 eğitim fakültesi ve 1 ilahiyat fakültesinde dört farklı ğretim elemanı tarafından 484 ğretmen adayının yer aldığı yedi farklı evrimii sınıfta yürütülen eğitimde lme ve değerlendirme dersinde 14 hafta boyunca toplamda 100 saati aşkın süre ile gözlem yapılmıştır. Bu gözlemler sırasında gözlem formunda yer alan değişkenlerine ek olarak her ders için betimleyici ve yansıtıcı alan notları alınmıştır.

Gözlemlerin dokuzuncu haftasında gözlem yapılan sınıflardaki 364 ğretmen adayından EDTK başarı testi ile nicel veriler toplanmıştır. İlgili başarı testi Google Forms platformu kullanılarak eşzamanlı sınav biçiminde yrtlmıştır. Sınava katılım için gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Sınav güvenliğini sağlamak için eşzamanlı uygulamaya ek olarak

öğrencilere ilgili sınavın herhangi bir not karşılığıının olmadığı söylenmiş ve sınav uygulaması 30 dakika ile sınırlı tutulmuştur.

Gözlem ve başarı testi verilerine ek olarak eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının diğer paydaşları olan öğretmen adayları ve öğretim elemanları ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılar çalışma hakkında kısaca bilgilendirilmiştir. Telefon görüşmesi şeklinde yürütülen görüşmeler katılımcıların da onayıyla kayıt altına alınmıştır. Son olarak eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi süresince kullanılan izlençe, ödev, sınav, materyal gibi belgeler dersi yürüten öğretim elemanlarının da izniyle incelenmiştir. Creswell'a (2015) göre dokümanlar özellikle nitel araştırmalar için temel veri kaynakları arasında yer almaktadır. Bu sebeple programın değerlendirilmesinde nitel veri kaynağı olarak ilgili programa ilişkin dokümanlar önemli görülmüştür.

3.6. Veri Analizi

Bu bölümde çeşitli aşamalarda toplanan araştırma verilerinin analizlerinin doğru bir biçimde yapılması ve bulguların programın paydaşlarına uygun bir biçimde sunulabilmesi için veri analizi süreçlerinde kullanılan yöntem ve araçlar hakkında bilgiler verilmiştir. Bir araştırmada toplanan verilerin güvenilirliğinin sağlanmasında hangi tür veriye ne ölçüde ağırlık verileceğinin belirlenmesi (weighting the evidence) önemli bir yer tutmaktadır (Miles, vd., 2014). Bu bağlamda özellikle çalışmada görüşme yapılan her bir katılımcıya ait en az iki ifadeye yer verilmiştir. Toplanan verilerin analizlerine ilişkin detaylı bilgiler ise aşamalara göre alt başlıklarda yer almaktadır.

3.6.1. Birinci Aşama Verilerinin Analizi

Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenler ve okul yöneticilerinden görüşmeler yoluyla toplanan nitel veriler NVivo 10 uygulaması kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi verilerin belirli temalar içerisinde çeşitli özellikleri yönünden düzenlenmesi ve kavramsallaştırılmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda metin haline getirilen görüşme verileri ilgili yazılım aracılığıyla kodlanmış ve temalar halinde tasnif edilmiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen öğretmen görüşmelerine ait kodlar ve temalar Tablo 3.12'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Öğretmen Görüşmelerine Ait Kodlar ve Temalar

Temalar	Ölçme ve Değerlendirme Yeterliği	Yeterliği Etkileyen Faktörler	Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliği	Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Niteliği	Yapılması Gerekenler
Kodlar	Düşük Orta Yüksek	Bireysel Özellikler			
		Hizmet öncesi eğitim	İçerik çeşitliliği		Alan uzmanlığı
		İş yükü	Kalıcılık		Alana göre ölçme ve değerlendirme
		Kendini güncel tutma	Öğretimin niteliği	Sınav Önlemleri	İşlevsellik kazandırma
		KPSS	İçerik-uygulama çelişkisi	Sınav uygulamaları	MEB ile uyum
		MEB uygulamaları		Ölçme ve değerlendirme mevzuatları	Öğrenci seçimi
		Mesleki tatmin	Sahip olunan imkanlar	Performans değerlendirme	Öğretmenlere ek eğitim
		Mesleki tecrübe	Uygulama eğitimi		Standart hizmet öncesi eğitim
		Öğrenci özellikleri	Üniversite niteliği		Uygulama eğitimi
		Öğretmenlik alanı			Yenilikçi öğretmen
		Standart sorunu			
		Teknolojik gelişmeler			

Tablo 3.12 incelendiğinde içerik analizleri sonucunda öğretmen görüşmelerinden çıkarılan 35 kodun beş tema altında tasnif edildiği görülmektedir. Okul yöneticisi görüşmelerine ait kodlar ve temalar ise Tablo 3.13'te yer almaktadır.

Tablo 3.13. Okul Yöneticisi Görüşmelerine Ait Kodlar ve Temalar

Temalar	Ölçme ve Değerlendirme Yeterliği	Yeterliği Etkileyen Faktörler	Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliği	Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Niteliği	Yapılması Gerekenler
Kodlar	Düşük Orta Yüksek	Bireysel çaba	İçerik çeşitliliği		Alan uzmanlığı
		Hizmet içi eğitim	Öğretici Niteliği	Sınav önlemleri	Alana göre ölçme ve değerlendirme
		Hizmet öncesi eğitim	Öğretimin niteliği	Sınav uygulamaları	Ölçme ve değerlendirme yöntemi
		Kendini güncel tutma	İçerik-uygulama çelişkisi	Ölçme ve değerlendirme mevzuatları	MEB ile uyum
		KPSS	Uygulama eğitimi	Performans değerlendirme	Öğretmenlere ek eğitim
		MEB uygulamaları	Üniversite niteliği		Standart hizmet öncesi eğitim
		Mesleki tecrübe			Uygulama eğitimi
		Öğrenciyi tanıma			
		Standart sorunu			

Tablo 3.13 incelendiğinde beş tema altında yer alan 29 kodun belirlendiği görülmektedir. Araştırmada görüşme verilerinin güvenilirliğini sağlamak ve görüşme içeriklerinin araştırma sorularına uygun ve doğru bir biçimde kodlanıp kodlanmadığını göstermek için kodlayıcılar arası tutarlılık adına Cohen Kappa uyum katsayısına bakılmış ve bu değer 1,00 olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch (1977) tarafından belirlenen uyum düzeylerine göre bu değer mükemmele yakın uyum anlamına gelmektedir. Okul yöneticisi ve öğretmen görüşmelerine ait kodların ve temaların detaylı yorumlamaları ise “Bulgular” bölümünde yer almaktadır.

3.6.2. İkinci Aşama Verilerinin Analizi

3.6.2.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın ikinci aşamasında gözlem ve görüşmeler aracılığıyla öğretim elemanı ve öğretmen adaylarından elde edilen veriler NVivo 10 uygulaması kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan içerik analizleri sonucunda ortaya çıkan gözlemlere ait kodlar ve temalar Tablo 3.14’te gösterilmiştir.

Tablo 3.14. Gözlem Verilerine Ait Kodlar ve Temalar

Temalar	Uzaktan Eğitim Platformu	İletişim Araçları	Dersin Yürütülüş Biçimi	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Araç-Gereç ve Materyal	Önerilen Kaynak Kitaplar	Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri
Kodlar	Google Meet				Ders kitabı	Atılğan, H. (2007/2014/2019)	
	Google Classroom	Görüntü (Kamera)		Anlatım	Microsoft PowerPoint sunumu	Başol, G. (2007)	
	Adobe Connect	Ses (Mikrofon)	Canlı Ders	Soru-cevap	Örnek metin dosyaları	Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Ö. Y., Özdemir, D. ve Yaşar, M. (2013)	
	Microsoft PowerPoint Video	Mesaj kutusu	Kayıtlı Ders	Tartışma	Videolar	Baştürk, S. (Ed). (2019)	
	Microsoft Teams			Örnek olay	Microsoft Excel tabloları	Baykul, Y. ve Turgut, M. F. (2010)	
						Çetin, B. (Ed). (2019)	Ödev
						Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2012)	Sınav
						Geçit, Y. ve Küçük, M. (2012)	Soru-Cevap
						Güler, N. (2011)	
						Özçelik, D. A. (2010)	
						Öztürk Gübeş, N. ve Özberk, E. H. (Ed). (2018)	
						Tan, Ş. (2009)	
						Tekin, H. (2009).	
						Tekindal, S. (2002)	
						Turgut, F. M. ve Baykul, Y. (2010/2015)	

Tablo 3.14 incelendiğinde yapılan içerik analizi sonucunda gözlem verilerine ait yedi tema altında 37 kod çıkarıldığı görülmektedir. Öğretim elemanı görüşmelerine ait kodlar ve temalar ise Tablo 3.15’te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Öğretim Elemanı Görüşmelerine Ait Kodlar ve Temalar

Temalar	Girdilerin Niteliği	İşlemlerin Niteliği	Ürünlerin Niteliği	YÖK Düzenlemeleri	Yapılması Gerekenler
Kodlar	Hedefler	Ders süresi			Alan uzmanlığı
	İçerikler	Etkileşim ve katılım			Alana göre ölçme ve değerlendirme
	Öğrenci hazırbulunuşluğu	İmkanlar	Amacına hizmet etme	Kararlılık sorunu	Ön bilgi/hazırbulunuşluk
	Öğrenci motivasyonu	Kaynak-materyal	Uygulamaya dökme	Kredi düzenlemesi	İçerik revizyonu
	Öğrenci tutumu	Sınıf mevcudu	Yeterlik	Uygulama birliği	Öğrenci sayısı
	Öğretici niteliği	Uzaktan eğitim		Yetki devri	MEB ile uyum
	Öğretici tutumu	Yöntem ve teknikler			Süre düzenlemesi
					Uygulama eğitimi

Tablo 3.15 incelendiğinde beş farklı tema altında toplamda 29 kodlamanın yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere ait kodlar ve temalar Tablo 3.16’da yer almaktadır.

Tablo 3.16. Öğretmen Adayı Görüşmelerine Ait Kodlar ve Temalar

Temalar	Girdilerin Niteliği	İşlemlerin Niteliği	Çıktıların Niteliği	Yapılması Gerekenler
Kodlar	Hedefler	Ders süresi		Alana göre ölçme ve değerlendirme
	İçerikler	Etkileşim ve katılım		Ölçme ve değerlendirme yöntemi
	Öğrenci motivasyonu	İmkanlar	Amacına hizmet etme	İçerik revizyonu
	Öğrenci tutumu	Kaynak-materyal	Uygulamaya dökme	MEB ile uyum
	Öğrenci beklentileri	Ödevler	Yeterlik	Süre düzenlemesi
	Öğretici niteliği	Sınıf mevcudu		Uygulama eğitimi
	Öğrenci hazırbulunuşluğu	Uzaktan eğitim		Yöntem ve materyal çeşitliliği
		Yöntem ve teknikler		

Tablo 3.16 incelendiğinde öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelere ait beş tema altında 25 kodun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu aşamada öğretmen ve okul yöneticisi

görüşmelerinde olduğu gibi yapılan gözlem ve görüşmelere ait kodlamaların uygunluğu için kodlayıcılar arası tutarlılık adına Cohen Kappa uyum katsayısına bakılmıştır. Gözlemler ve öğretim elemanı görüşmeleri için bu katsayı 0,63, öğretmen adayı görüşmeleri için ise 1,00 olarak hesaplanmıştır. Landis ve Koch'a (1977) göre 0,61 – 0,80 arası uyum tatmin edici 0,81 – 1,00 arası uyum ise mükemmele yakın uyumu ifade eder. Araştırmanın “Bulgular” bölümünde her bir kod ve temaya ilişkin detaylı açıklamalar yapılmıştır.

3.6.2.2. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın ikinci aşamasında EÖDTK başarı testi ile toplanan veriler Test Analysis Program (TAP) ve IBM SPSS Statistics 25 kullanılarak analiz edilmiştir. TAP uygulaması kullanılarak başarı testinden elde edilen sonuçların madde istatistikleri hesaplanmıştır. Başarı testinden elde edilen puanların madde istatistiklerine ilişkin bazı bilgiler Tablo 3.17’de yer almaktadır.

Tablo 3.17. *Başarı Testinden Elde Edilen Sonuçların Madde İstatistikleri*

N	$\bar{X}$	SS	Skewness-Kurtosis	Madde Sayısı	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	KR20
364	63,1	3,88	-0,442, - 0,420	23	0,63	0,38	0,72

Tablo 3.17 incelendiğinde EÖDTK başarı testi nihai uygulamasından elde edilen puanların skewness ve kurtosis (çarpıklık ve basıklık) katsayısı, madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği ve KR20 güvenirlik katsayısı adına ilgili veri toplama aracının geliştirilmesine yönelik bilgilerin verildiği bölümde ifade edilen ölçütleri karşıladığı görülmektedir. Başarı testinden elde edilen puanların bölüm ve cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ilk önce bu puanların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu bağlamda başarı testinden alınan puanların bölümler ve toplam puan olarak normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Tablo 3.18’de yer alan skewness ve kurtosis katsayıları dikkate alınmıştır.

Tablo 3.18. *EÖDTK Başarı Testinden Alınan Puanların Normallik Katsayıları*

Bölümler	N	Skewness	Kurtosis
Okul Öncesi Öğretmenliği	78	-,249	-,921
İlahiyat	75	,370	-,714
RPD 1	65	-,611	,271
Özel Eğitim Öğretmenliği	48	-,611	-,406
Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	-,738	,298
Müzik Öğretmenliği	33	,239	-,841
RPD 2	30	-,946	1,405
Toplam	364	-,443	-,408

Tablo 3.18 incelendiğinde RPD 2 grubunun testten almış olduğu puanlar dışındaki tüm puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1 ve -1 arasında olduğu görülmektedir. Bu durum RPD 2 grubunun puanları dışındaki puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğini ifade etmektedir. Bu gruptaki öğrenci sayısı 30’dur. 30 ve altı gibi az sayıda örnekleme ait verilerde ve normallik varsayımını sağlamayan verilerde parametrik olmayan testler tercih edilebilir (Büyüköztürk, 2014). Bu sebeple başarı testinden elde edilen puanların bölüm ve cinsiyet gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için verilerin normal dağılım varsayımı sağlayıp sağlamadığına göre *İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi*, *İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* ve *Mann-Whitney U* testlerinden yararlanılmıştır. Bu testlerin gerçekleştirilmesinde IBM SPSS Statistics 25 uygulaması kullanılmıştır.

İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) uygulaması yapılan bölüm değişkeni adına test sonuçlarına bakılmadan önce varyansların homojenliğine ilişkin Levene istatistiğine bakılmış ve Levene değerinin manidarlık düzeyi bölüm değişkeni adına .05’ten düşük bulunmuştur. Bu durum .05’ten düşük anlamlılık düzeyine sahip değerler adına varyansların eşit ya da homojen olmadığını göstermektedir. Büyüköztürk’e (2014) göre varyansların eşit olmadığı durumlarda ANOVA uygulamasında Dunnett C testi hangi grup ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu görmek için uygun bir yöntemdir. Fakat bu test bir deney grubunun birden fazla kontrol grubuyla karşılaştırıldığı durumlar için önerilmektedir (Games, 1971). Bu sebeple yapılan ANOVA testinde hangi grup ortalamaları arasında anlamlı fark olduğunu görmek için Games-Howell Post Hoc Testi kullanılmıştır. Games-Howell Testi varyansların ve örneklem sayılarının eşit olmadığı durumlarda kullanılan, hata payını koruma adına tutucu (conservative) olarak kabul edilen ve grupların puan

ortalamaları arasındaki manidarlık değerini de sağlayan bir test olması adına yaygın olarak tercih edilmektedir (Armstrong, Slade ve Eperjesi, 2000).

İlişkisiz Örneklemeler İçin T Testi ve İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı farklılaşmanın olduğu değişkenler için etki büyüklüğüne de bakılmıştır. Etki büyüklüğü bir olgunun evrende temsil derecesini ifade eder (Cohen, 1988). Bu bağlamda bağımsız değişkenin bağımlı değişkene ait toplam varyansı ne kadar açıkladığını gösteren Eta kare (η^2) etki büyüklüğü istatistiğine bakılmıştır. Eta kare (η^2) istatistiğine göre .01 (küçük), .06 (orta) ve .14 (geniş) etki büyüklüğünü ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2014).

İç ve dış değerlendiricilerden kontrol listesi aracılığıyla toplanan verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda her bir standart alanına ve standartların toplamda karşılanma düzeyine ilişkin betimsel istatistikler bulgular bölümünde sunulmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular her bir araştırma sorusuna karşılık gelecek şekilde çeşitli başlıklar altında sunulmuştur.

4.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Sahip Oldukları Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde “düşük, orta ve yüksek” olmak üzere üç seviyede ölçme ve değerlendirme yeterliğinden söz edilmiştir. İlgili görüşmecilerin ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerine ilişkin kodlamalar Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tema	Ölçme ve Değerlendirme Yeterliği	Öğretmenler			Okul Yöneticileri		
		Katılımcı	f	%	Katılımcı	f	%
Kodlar	Yüksek	Öğretmen I Öğretmen M	2	12,5	Müdür A Müdür D Müdür Yrd. A	3	37,5
	Orta	Öğretmen A Öğretmen B Öğretmen C Öğretmen D Öğretmen E Öğretmen K Öğretmen L Öğretmen N Öğretmen O Öğretmen P	10	62,5	Müdür B Müdür E Müdür Yrd. B Müdür Yrd. C	4	50
	Düşük	Öğretmen F Öğretmen G Öğretmen J Öğretmen H	4	25	Müdür C	1	12,5
Toplam			16	100%		8	100%

Tablo 4.1 incelendiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini sırasıyla %62,5 oranında orta, %12,5 oranında yüksek ve %25 oranında düşük düzeyde yeterli olarak ifade ettikleri görülmektedir. Okul yöneticileri ise kendilerini sırasıyla %50 oranında orta düzeyde, %37,5 oranında yüksek düzeyde, %12,5 oranında ise düşük düzeyde yeterli görmüştür. Bu durum okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlere

göre kendilerini daha yeterli gördükleri anlamına gelmektedir. Ancak öğretmenlerle okul yöneticilerinin yaklaşık olarak kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini söylemek mümkündür.

Öğretmen ve okul yöneticilerine sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterliklerini etkileyen faktörlerin neler olduğu sorulmuştur. Tablo 4.2’de ilgili görüşmecilerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini etkileyen faktörlere ilişkin kodlar ve bu kodların tekrarına yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 4.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler

Tema	Öğretmenler			Okul Yöneticileri			Birleştirilmiş		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Yeterliği Etkileyen Faktörler	Standart sorunu	5	18,5	Bireysel çaba	3	20,0	Standart sorunu	6	14,3
	MEB uygulamaları	4	14,8	Hizmet öncesi eğitim	2	13,3	MEB uygulamaları	6	14,3
	Hizmet öncesi eğitim	3	11,1	Hizmet içi eğitim	2	13,3	Hizmet öncesi eğitim	5	11,9
	Kendini güncel tutma	3	11,1	Kendini güncel tutma	2	13,3	Kendini güncel tutma	5	11,9
	Öğrenci özellikleri	3	11,1	MEB uygulamaları	2	13,3	Öğrenci özellikleri	4	9,5
	Mesleki tecrübe	2	7,4	KPSS	1	6,7	Mesleki tecrübe	3	7,1
	Teknolojik gelişmeler	2	7,4	Mesleki tecrübe	1	6,7	Bireysel çaba	3	7,1
	Bireysel özellikler	1	3,7	Öğrenci özellikleri	1	6,7	Teknolojik gelişmeler	2	4,8
	İş yükü	1	3,7	Standart sorunu	1	6,7	Hizmet içi eğitim	2	4,8
	KPSS	1	3,7				KPSS	2	4,8
	Mesleki tatmin	1	3,7				Bireysel özellikler	1	2,4
	Öğretmenlik alanı	1	3,7				İş yükü	1	2,4
							Mesleki tatmin	1	2,4
							Öğretmenlik alanı	1	2,4
	Toplam	27	100%	Toplam	15	100%	Toplam	42	100%

Tablo 4.2 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenler ölçme ve değerlendirme yeterliklerini en fazla etkileyen üç faktör olarak sırasıyla %18,5 “standart sorunu”, %14,8 “MEB uygulamaları” ve %11,1 “hizmet öncesi eğitim, kendini güncel tutma ve öğrenci özellikleri” konularını göstermiştir. Okul yöneticilerine göre ölçme ve değerlendirme yeterliklerini en çok etkileyen faktörler sırasıyla %20 “bireysel çaba”, %13,3 “hizmet öncesi

eğitim, hizmet içi eğitim, kendini güncel tutma ve MEB uygulamaları” ve %6,7 “KPSS, mesleki tecrübe, öğrenci özellikleri ve standart sorunu” konularıdır.

Yapılan kodlamalarda “standart sorunu” okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarında MEB tarafından belirlenen standart ölçütlerin güncelliği, uygunluğu ve tutarlılığına yönelik öğretmen ve okul yöneticileri tarafından yapılan eleştirileri ifade etmektedir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Milli Eğitim’de bulunan kazandırılması istenen kazanımlar kaç yıldan beri aynı. Mesela 2015 yılında çıkan kazanım listesini kullanıyoruz hala. Hep aynı standarda göre değerlendirme yapmamız dezavantaj” (Öğretmen A).

“Şöyle siz çocuklara neyi ne kadar öğrettiğinizi ölçüyorsunuz ama Milli Eğitim’in yaptığı seviye tespit sınavları ve benzeri sınavlarda bir tutarsızlık oluyor. O kazanımlar çocuklara belki ağır geliyor. Belki çocukların hazırbulunuşlukları ve kapasiteleri o ölçüde değil.” (Öğretmen C).

“Ölçme ve değerlendirme zaten 1, 2 ve 3. sınıfta not kriteri olmadığı için oradaki özellikle resim müzik ve beden eğitimi dersindeki kriterlere tam şekilde uyamıyoruz.” (Öğretmen L).

“Bir de biz de çok farklı değişkenlik var kişiden kişiye, kurumdan kuruma, okuldan okula.” (Öğretmen P).

Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticileri MEB tarafından ölçme ve değerlendirme konusunda belirlenen mevzuatların ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkin bir biçimde yürütülmesinde sınırlayıcı bir faktör olduğunu ifade etmiştir. Görüşmecilere göre ilgili mevzuatlar gerçekte öğrenilen ve yapılması gereken ölçme ve değerlendirme uygulamalarının önüne geçebilmektedir. Görüşmelerdeki bu ifadeler içerik analizinde “MEB uygulamaları” olarak kodlanmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini en çok etkileyen faktörlerden biri olarak gördükleri MEB uygulamalarına ilişkin bazı ifadeleri şöyledir:

“Bazen hani bazı öğrencilerin sınıf geçmemesi gerekiyor ya da derste kalması gerekiyor Milli Eğitim bize bu konuda çok özgür bir alan sunmadığı için bazen öğrencileri geçirmek zorunda kalıyoruz” (Öğretmen D).

“Açıkcısı sistem tarafından kısıtlandığımı düşünüyorum. Yani tam olarak istediğim ölçmeleri yapamadığım kanaatindeyim” (Öğretmen F).

“Ama maalesef süreç ya da sistem diyelim bizim aldığımız bu eğitimleri tam olarak uygulamamıza elverişli değil” (Müdür Yrd. B).

“Şu anki mevzuata göre yıl sonu ortalaması 50 olduğunda baraj dersleri dışındaki bütün derslerden zayıf da olsa geçmiş kabul ediliyorsunuz. Mesela matematiğiniz veya kimyanız zayıf, nasıl olsa sözel derslerden iyiyim deyip de tamamen bu dersleri bırakıyorsunuz bir öğrenci olarak. Orada öğretmenin emeği boşa gitmiş oluyor” (Müdür Yrd. C).

Görüşmecilere göre ölçme ve değerlendirme yeterliklerini etkileyen en temel faktörlerden biri de almış oldukları hizmet öncesi eğitimidir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin “hizmet öncesi eğitim” olarak kodlanan bu faktöre ilişkin bazı ifadeleri şöyledir:

“Faktörler, bir kere akademik olarak alt yapımızın yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu birinci faktör” (Öğretmen B).

“Fakat formasyon sürecinde altı ay civarında bir süre çok kısa tabi, bu altı aylık süreçte ne kadar öğrenebilirse ölçme değerlendirme o kadar öğrenmeye çalıştık” (Öğretmen J).

“Ölçme değerlendirme profesyonel bir alan. Öğretmenler yapamıyor demek yerine verilen bilgi bu kadar diyebiliriz” (Müdür D).

“Üniversitede aldığımız eğitim yetersizdi. Göreve başladığımızda da kendi el yordamımızla bir şeyler öğrenmeye çalıştık” (Müdür Yrd. C).

Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticileri ölçme ve değerlendirme konusunda güncel uygulamaları takip etme ve hizmet öncesi eğitimleri sırasında öğrendikleri bilgileri güncel tutma konusunu ölçme ve değerlendirme yeterliklerini etkileyen önemli faktörler arasında görmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri “kendini güncel tutma” olarak kodlanmıştır. Bu kodlamaya yönelik bazı ifadeler şöyledir:

“Burada benim eksikliğim var. Belki idealizmin yok oluşu. Bu sene 21. senem geçti. Hayatta farklı düşüncelerin olmaya başlıyor” (Öğretmen E).

“Şimdi bir kere öğretmen misyonu olarak baktığımda kendisini yenileyen, ya da yeni uygulanan sisteme ayak uydurmayı kendisine hedef olmasını bekliyoruz ama maalesef onu çok fazla uygulayabilen öğretmenler az” (Öğretmen G).

“Şunu düşünüyorum sadece üniversitede öğrendiğimiz bilgilerle kalıyoruz. Ondan sonra öğretmen oradan öğrendikleriyle bir 20 yılını, 30 yılını böyle sürdürüyor” (Müdür D).

“Yani az önce söylediğim gibi bu anlamda ölçme ve değerlendirme konusunda güncel bilgileri takip etmediğimiz için muhakkak eksiklerimiz ve olumsuz yönlerimiz var” (Müdür E).

Görüşmelerde öğrencilerin bireysel özellikleri ve bu özelliklerin çeşitli şartlara göre değişkenlik göstermesi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen bir faktör olarak ifade edilmiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini etkileyen önemli faktörlerden olan bu konu “öğrenci özellikleri” olarak kodlanmıştır. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Öğrenciler de genellikle derslere not olarak bakmakta. Bu sadece onların suçu değil sistemle ilgili bir problem. Bütün bunlar yeterliliğimi olumsuz etkilemekte” (Öğretmen H).

“Yani öğrencinin değişkenliği aslında. Sonuçta tüm öğrenciler için aynı ölçme aracını kullanıyorum. Fakat o gün öğrenci kendini iyi hissetmiyordur, derse adapte olamamıştır, ondan yeterli bir sonuç alamam” (Öğretmen K).

“O an çocuğun fiziksel durumuna, açlık durumuna. Bir de otizm apayrı bir durum. O kadar çok şeye bağlı ki çocuğu ölçme ve değerlendirmem” (Öğretmen O).

“Çünkü her öğrenci her birey farklı değerlendirildiği için, her bireyin de farklı özellikleri olduğu için bu değerlendirme aşamasını öğretmen çocuğun yaptığı davranışlara dayalı olarak yaptığından öğrenciyi tanıma aşamasında gerçekleştiriyor” (Müdür Yrd. A).

Görüşme yapılan okul yöneticileri gösterdikleri bireysel çabayı ve bu bağlamda katıldıkları hizmet içi eğitimleri ölçme ve değerlendirme yeterliklerini etkileyen önemli faktörler olarak ifade etmiştir. Bu görüşler içerik analizinde “bireysel çaba” ve “hizmet içi eğitim” olarak kodlanmıştır. Bu konudaki örnek bazı ifadeler şöyledir:

“Hizmet içi eğitimlerle kendimi yetiştirmeye çalıştım. Hani zaten bulunduğun yerde saymadan yenilikleri öğrenerek geliştikçe şey katıyor insan zaten kendine.” (Müdür A).

“Öğretmenin mesleğine karşı hissettiği sevgi ve kendisini geliştirme arzusu da bu süreç içerisinde dâhildir” (Müdür Yrd. A).

“Özellikle soru yazma ve soru değerlendirme aşamalarında birçok hizmet içi eğitim aldım. Burada biraz kendi çabamdan dolayı kendimi uğraştım öğrenmek için” (Müdür Yrd. B).

Yukarıdaki faktörler dışında katılımcıların sahip olduğu bireysel özellikler, mesleki tecrübeleri, iş yükü, mesleki tatmin, öğretmenlik alanları, KPSS ve teknolojik gelişmeler ölçme ve değerlendirme yeterliklerini etkileyen diğer faktörler olarak ifade edilmiştir.

4.2. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Ölçme ve Değerlendirme Konusunda Aldıkları Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliğine İlişkin Görüşleri

Yapılan içerik analizleri sonucunda öğretmen ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini etkileyen çok sayıda faktörden söz edilmiştir. Hizmet öncesi eğitim de bu faktörlerden biridir. Bu çalışmanın temel odağı öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki hizmet öncesi eğitimlerine temel oluşturan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirmesi olduğundan görüşmecilere öğretmenlik mesleğine başlamadan önce ölçme ve değerlendirme konusunda almış oldukları eğitimin niteliği de sorulmuştur. Bu konuya ilişkin kodlar “Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliği” teması altında tasnif edilmiştir. Bu bağlamda öğretmen ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme konusunda almış oldukları hizmet öncesi eğitimin niteliğine ilişkin kodlama ve betimsel istatistikler Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. *Hizmet Öncesi Ölçme ve Değerlendirme Eğitiminin Niteliğine İlişkin Kodlama ve Betimsel İstatistikler*

Tema	Öğretmenler			Okul Yöneticileri			Birleştirilmiş		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Hizmet Öncesi Eğitimin Niteliği	Uygulama eğitimi	7	20,6	İçerik çeşitliliği	3	25,0%	Öğretimin niteliği	8	17,4%
	İçerik-uygulama ilişkisi	7	20,6	Öğretici Niteliği	3	25,0%	İçerik-uygulama ilişkisi	8	17,4%
	Kalıcılık	5	14,7	Öğretimin niteliği	3	25,0%	İçerik çeşitliliği	8	17,4%
	İçerik çeşitliliği	5	14,7	Üniversite niteliği	1	8,3%	Uygulama eğitimi	8	17,4%
	Öğretimin niteliği	5	14,7	Uygulama eğitimi	1	8,3%	Kalıcılık	5	10,9%
	Üniversite niteliği	3	8,8	İçerik-uygulama ilişkisi	1	8,3%	Üniversite niteliği	4	8,7%
	Sahip olunan imkanlar	2	5,9				Öğretici Niteliği	3	6,5%
							Sahip olunan imkanlar	2	4,3%
Toplam		34	100%	Toplam	12	100%	Toplam	46	100%

Tablo 4.3 incelendiğinde öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin niteliği konusunda sırasıyla %20,6 “uygulama eğitimi ve içerik- uygulama ilişkisi”, %14,7 “kalıcılık,

içerik çeşitliliği ve öğretimin niteliği”, %8,8 “üniversite niteliği” ve %5,9 “sahip olunan imkanlar” konularına değindikleri görülmektedir. Okul yöneticileri ise sırasıyla %25 “içerik çeşitliliği, öğretici niteliği ve öğretimin niteliği” ve %8,3 “üniversite niteliği, uygulama eğitimi ve içerik-uygulama çelişkisi” konularına vurgu yapmıştır.

Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticileri almış oldukları hizmet öncesi eğitim süreçlerinde ölçme ve değerlendirme öğretimine verilen önem ve bu bağlamda yürütülen öğretim faaliyetlerine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz düşünceler belirtmişlerdir. Bu durum “öğretimin niteliği” olarak kodlanmıştır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusunda geçirmiş oldukları öğretim sürecinin niteliğine ilişkin bazı ifadeleri şöyledir:

“Ben son zamanlarda ölçme değerlendirmenin bu kadar pik yapıp yükseldiğini düşünüyorum. Bizim zamanımızda bu önemli değildi ki. Yazılı yap, not ver bu sanki bizim asıl sorumluluğumuzmuş gibi bize verildi” (Öğretmen G).

“Almış olduğum eğitim kalitesinin iyi olduğunu düşünüyorum” (Öğretmen J).

“Yetersizdi yani. Ben eğitim fakültesinde okurken ölçme ve değerlendirme ile ilgili aldığım dersler çok yetersizdi hem de” (Öğretmen L).

“Ben hiç yeterli bulmuyorum açıkçası. Neden? Çünkü tamamen teoride kalıyor üniversitede öğrendiklerimiz” (Öğretmen O).

“Şu anki öğretmenler daha donanımlı. Bizim dönemimizde baktığımız zaman daha çok ezbere dönük uygulamalar vardı anlamadan ziyade” (Müdür C).

“Biz orada iyi bir eğitim aldık ama ölçme-değerlendirme alanında aynı şeyi söyleyemem” (Müdür D).

Katılımcıların öğretmen olmadan önce ölçme ve değerlendirme konusunda aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin en çok vurgu yaptıkları konulardan biri aldıkları teorik eğitimin yanında uygulama eğitiminin zayıf kalması konusudur. Özellikle öğretmenler görüşmeler sırasında bu konuya sıkça değinmiştir. Görüşmecilerin bu konudaki ifadeleri içerik analizi sırasında “uygulama eğitimi” olarak kodlanmıştır. Bu konudaki örnek bazı ifadeler ise şöyledir:

“Bu eğitimlerde her zaman teorik bilgileri verilmektedir. Bu bilgilerin sınıf ortamında uygulanmasına yönelik örneklerle ihtiyaç vardır. Bundan dolayı kısır döngüden çıkamıyoruz” (Öğretmen H).

“Aldığımız teorik bilginin gerçek uygulamaya tam olarak oturmadığını, yani biraz daha uygulama basamağına yönelik olması gerektiğini düşünüyorum” (Öğretmen M).

“Ama dediğim gibi belki bizim alanımızdan kaynaklı da olabilir uygulamalı bir ders değildi. Daha çok sayısal verilerle, teknik kısımlarla ilgileniyorduk” (Öğretmen P).

“Maalesef o dönemde aldığımız eğitimin içeriğinde uygulamaya yönelik konular yoktu. Uygulamaya yönelik bir eğitim almadık” (Müdür Yrd. B).

Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticileri ölçme ve değerlendirme konusunda teori ağırlıklı bir eğitim aldıklarını ve bu eğitimin pratikte okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle uyuşmadığını ifade etmiştir. “İçerik-uygulama çelişkisi” olarak kodlanan bu konu hakkındaki bazı ifadeler şöyledir:

“Benim okuduğum dönemde bize anlatılan veya bizden istenilen şeylerle öğretmenlik hayatımıza başladığımız şeyler arasında tutarlılık pek yoktu. Mesleğe başladıktan sonra görerek deneyerek öğrendik” (Öğretmen C).

“Sanki kendimiz yeni bir şeyler ürettik gibi sonra onları da kullandık. Ama üniversitede öğrendiklerimizi çok fazla değil yani” (Öğretmen D).

“Hocam eminim faydası vardır ama bazı şeyler de mesleği atıldıktan sonra öğreniliyor” (Öğretmen K).

“Ölçme değerlendirme kriteri olarak düşünürseniz Türkiye'nin durumu belli. Buraya baktığınız zaman ciddi anlamda bunu kullanmadıkları, aldıkları eğitimle sahaya yansıtmanın birbiriyle örtüşmediği görülmekte” (Müdür A).

Görüşme yapılan öğretmenler mesleğe başlamadan önce aldıkları ölçme ve değerlendirme eğitiminin teorik anlamda detaylı içeriklere sahip olduğunu, okul yöneticileri ise genel hatlarıyla sınav hazırlama ve puanlamaya yönelik yüzeysel içeriklere sahip olduğunu ifade etmiştir. İçerik analizinde bu durum “içerik çeşitliliği” olarak kodlanmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin bu konudaki bazı ifadeleri şöyledir:

“Çünkü bizim lisans döneminde öğrendiğimiz çok detaylı ve detaylı ölçme kuralları öğrendik” (Öğretmen B).

“Sistemi de düşündüğümüz zaman. Her türlü ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin bilgiler verildi. Hangi derste hangi konuda en iyi kullanılabilecek ölçme aracı hangisidir? Bu konu üzerinde gayet detaylı dersler gördük” (Öğretmen F).

“Ben 2014 yılında mezun oldum. Ölçme değerlendirmeyi teorik olarak gayet güzel öğrendim” (Öğretmen N).

“Ben okuduğum zaman bize ölçme ve değerlendirme vesaire değil de pedagojik alan ya da alan bilgisi daha ciddiyetle ve önemle verildi. Ölçme ve değerlendirme böyle bir konu başlığı gibiydi” (Müdür D).

“Daha çok yapılacak olan ya da yapılan bir sınavın değerlendirilmesi, sonuçlarının geri dönütünün nasıl olması ile ilgili neler yapılabilir bununla ilgili bir eğitim aldım” (Müdür Yrd. B).

“Branşımız ile ilgili çok ayrıntılı detaylı konular öğrendiğimiz halde eğitim bilimleri ile ilgili çok da zorlanmadan derslere geçtik ve çok yüzeyseldi” (Müdür Yrd. C).

Görüşme yapılan öğretmenlere göre ölçme ve değerlendirme konusunda verilen teorik eğitimin en önemli yansımalarından biri de bilginin kalıcılığı konusudur. Bu bağlamda görüşmeciler görmüş oldukları teorik bilgilerin yeterince kalıcı olmadığını ve dersin alındığı dönemdeki bakış açısı ve aradan geçen zaman gibi unsurların da kalıcılığı etkilediğini ifade etmiştir. “Kalıcılık” olarak kodlanan bu konu hakkında bazı görüşler şöyledir.

“Yani şöyle söyleyeyim şu an o eğitim ile ilgili öğrendiğim şeylerin yarısından fazlasını hatırlamıyorum ölçme ve değerlendirme ile ilgili. Yani demek ki bize çok katkı sağlamamış” (Öğretmen B).

“Çok fazla bir şey hatırlamıyorum açıkçası mesleğe başladıktan sonra öğrenmeye başladık. Hani biz şöyle biraz da o derslerden geçebilmek için. Daha sonra unutuldu öğrendiklerimiz” (Öğretmen D).

“Vallahi bak üniversitede aldığım ölçme değerlendirmeyi çok iyi hatırlamıyorum. Zaten ben 99 mezunuyum” (Öğretmen E).

“Daha çok sayısal verilerle, teknik kısımlarla ilgileniyorduk. Ama hatırlıyor musunuz? Kalıcı mı? dersiniz hayır. Tekrardan bir çalışma yapmam gerekir” (Öğretmen P).

Katılımcıların ölçme ve değerlendirme konusunda almış oldukları hizmet öncesi eğitimin niteliğine ilişkin önemli gördükleri diğer konular ise öğretmenlik eğitimini aldıkları üniversitelerin kalitesi ve üniversite eğitimleri sırasında sahip oldukları imkanlardır. İçerik analizinde bu konular “üniversite niteliği”, “öğretici niteliği” ve “sahip olunan imkanlar” olarak kodlanmıştır. Katılımcılar bu noktada çoğunlukla olumsuz değerlendirmeler yapsa da bazı olumu görüşler de söz konusudur. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri ise şöyledir.

“Ölçme ve değerlendirme ile ilgili teknoloji kullanmak bağlamında bize bir donanım sağlamadı. O zaman internetin yeni yeni kurulduğu dönemler olduğunu düşünecek olursak” (Öğretmen G).

“Yetersiz buluyorum açıkçası. Tabi her üniversiteyi bilmiyorum kendi üniversitem için konuşuyorum” (Öğretmen O).

“Açıkçası biz birinci dönem ve ikinci dönem olmak üzere ölçme ve değerlendirme dersi aldık. Orada bir kitaptan devam ediyorduk aslında. Yeterli imkanlarımız vardı” (Öğretmen P).

“Yani ...Üniversitesinde okumuştum. Gayet iyi bir eğitim aldığımızı düşünüyorum. Üniversitemiz bu konuda çok başarılıydı” (Müdür E).

“Örgün eğitim yaparken benim birlikte olduğum hocam çok kaliteliydi. Çok deneyime sahipti. Ben pek çok şeyi ondan öğrendim” (Müdür Yrd. A).

Öğretmen ve okul yöneticileri ölçme ve değerlendirme konusunda almış oldukları hizmet öncesi eğitimin niteliğine ilişkin farklı boyutlarda görüşlerini ifade etmiştir. Bu sürecin yansımalarının görüldüğü alanlar ise ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yürütüldüğü okullardır. Bu bağlamda katılımcıların kurumlarında yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik görüşleri, almış oldukları öğretmenlik eğitiminin pratikteki yansımalarını görmeyi sağladığı için önemlidir.

4.3. Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Kurumlarında Yürütülen Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerinin Niteliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen ve okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerde ölçme ve değerlendirme konusunda almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerin bu bağlamdaki öğretmenlik uygulamalarına nasıl yansıdığını anlamak için bu katılımcıların okullarında yürüttükleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygunluğu, doğruluğu, etkililiği ve yeterliği hakkındaki

düşüncelerine yönelik sorular da sorulmuştur. Katılımcıların okullarında yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliği hakkındaki görüşlerine ilişkin kodlama ve betimsel istatistikler Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Niteliğine İlişkin Kodlama ve Betimsel İstatistikler

Tema	Öğretmenler			Okul Yöneticileri			Birleştirilmiş		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
ÖD Uygulamalarının Niteliği	Sınav uygulamaları	10	31,3	Sınav uygulamaları	7	33,3	Sınav uygulamaları	17	32,7
	Sınav önlemleri	10	31,3	Sınav önlemleri	6	28,6	Sınav önlemleri	16	30,8
	Performans değerlendirme	7	21,9	Performans değerlendirme	4	19,0	Performans değerlendirme	11	21,2
	Ölçme ve değerlendirme mevzuatları	5	15,6	Ölçme ve değerlendirme mevzuatları	3	14,3	Ölçme ve değerlendirme mevzuatları	8	15,4
	Toplam	32	100%	Toplam	20	100%	Toplam	52	100%

Tablo 4.4 incelendiğinde hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin kurumlarında yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik görüşlerinin sırasıyla %32,7 “sınav uygulamaları”, %30,8 “sınav önlemleri”, %21,2 “performans değerlendirme” ve %15,4 “ölçme ve değerlendirme yönetmelikleri” başlıkları altında kodlandığı görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme kavramının katılımcılar tarafından büyük oranda geleneksel yöntemler ve sınav uygulamaları olarak algılandığını söylemek mümkündür. Bu noktada katılımcılar sınav hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin uygunluğu, güncelliği ve etkililiği konusunda genelde olumsuz görüşler ifade etmiştir. İçerik analizinde bu konu “sınav uygulamaları” başlığı altında kodlanmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin sınav uygulamalarına ilişkin bazı ifadeleri şöyledir:

“Ölçme ve değerlendirme konusunda en temel ölçüt olarak yazılı yoklama kullanmaktayım. Bunun genellikle yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bunun en basit örneği bazen derslerime en çok katılan istekli öğrencilerin yazılı yoklamalarda zayıf almasıdır” (Öğretmen H).

“Ben ve çalıştığım kurum adına şunu söyleyebilirim ölçme ve değerlendirme süreçlerimiz, uygulamış olduğumuz metotlar bence biraz eskide kalmış. Her sene aynı şeyleri uygulamaya devam ediyoruz” (Öğretmen J).

“Şimdi bizim ana değerlendirmemiz ne? Yaptığımız yazılı yoklamalar. Bununla alakalı mümkün olduğunca ciddi bir çalışma yapıyorum” (Öğretmen M).

“Hocam ölçme değerlendirme araçların hepsi kendi formunda çok çok güzel. Ama bunu öğretmenin nasıl yorumlayıp ifade ettiği orada öğretmene kalmış oluyor. Çünkü ölçme araçları standart yapılıyor. Bunu yaptıktan sonra her öğretmen ölçme aracını kendi sınıfına uygulamaya koyuyor” (Müdür Yrd. A).

“Her dersten iki sözlü, iki yazılı sınav şeklinde bir uygulama yapıyoruz. Ama bunları gerçekten uygun bir şekilde mi yapıyoruz? Hayır, bu konuda uygun olduğunu düşünmüyorum” (Müdür Yrd. B).

Görüşme yapılan katılımcılar yapmış oldukları özellikle sınav ağırlıklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için hem kurumsal hem de bireysel çeşitli tedbirler aldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler kapsam geçerliğini, objektifliği, öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesini sağlamak için, okul yöneticileri ise sınav güvenliğini ve öğretmenlerin sınav uygulamalarının takibini sağlamak için tedbirler aldıklarını ifade etmiştir. İçerik analizinde bu konu “sınav önlemleri” olarak kodlanmıştır. Katılımcıların bu konudaki bazı örnek ifadeleri ise şöyledir:

“Sınıfımda yürüttüğüm ölçme değerlendirmede genelde objektif kurallara uymaya çalışıyorum” (Öğretmen B).

“Sınav yapacaksam öğrencilerime önceden sınav yapacağımı bildiriyorum ya da farklı bir değerlendirme yapacaksam bunu anlatıyorum veya daha önce de o değerlendirmenin farklı bir örneğini uyguluyorum. Bu tarz önlemler alıyorum” (Öğretmen K).

“Değerlendirme sürecinde mesela kapsam geçerliğine çok dikkat ediyorum. Tüm konulardan anlatılan her yerden kazanımlar bağlamında sorular sormaya çalışıyorum” (Öğretmen M).

“Evet özellikle veli bilgilendirmesi. Ben kesinlikle dönem başından itibaren veli ile okulun birlikte hareket etmesi gerektiğini düşünüyorum” (Öğretmen N).

“Aldığımız tedbir şöyle. Mesela ortak sınav yapıyoruz her şeyden önce. Mesela biz kelebek sistemini uyguluyoruz. Öğrencilerimiz farklı sınavlarda. Malum kelebek sistemi bilinen bir sistem onu uyguluyoruz” (Müdür C).

“Öğrencilerin birinci ve ikinci yazılı notlarını her zaman karşılaştırırım. Örnek veriyorum 7-A sınıfının matematik sınavının birinci sınavın ortalaması 75’miş bu ikinci sınavda 40’a düşmüş bunun sebebi nedir? Bunu sorarım. Eğer aldığım cevap çok tatmin edici bir cevap değilse yazılı kağıtlarını isterim” (Müdür D).

“Yani biz temel konularda sürekli arkadaşları uyarıyoruz. Öğretmenler kurulu toplantılarında işte bu ölçme ve değerlendirme konusunu dile getiriyoruz” (Müdür Yrd. C).

Katılımcılar öğrenci başarısını değerlendirmede sınav dışı uygulamaların da kullanılması gerektiğini, fakat uygulanan performans değerlendirmelerde sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler tarafından performans değerlendirmelerin etkin bir biçimde uygulanamamasının sebepleri olarak sınav ve not odaklı yaklaşım, okul yönetiminin müdahalesi, öğrenci özellikleri gibi durumlar gösterilmiştir. Okul yöneticileri ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik ve yaklaşımlarını performans değerlendirme konusunda sınırlayıcı bir faktör olarak görmektedir. “Performans değerlendirme” olarak kodlanan bu konu hakkındaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Yıllardır alışlagelmiş bir düzen var. Bütün veli, öğrenci, herkes ona bakıyor, karne notuna bakıyor ama oradaki not, o çocuğun sınavdaki o andaki başarısı, benim için çok önemli değil. Benim için önemli olan çocuğun o eğitim süreci içerisinde göstermiş olduğu performanstır” (Öğretmen C).

“Mesela bize idare tarafından şey söyleniyor. Diyelim ki notları 60 almış öğrenci. Performansına işte 50’den daha düşük bir not vermememiz gerektiği söyleniyor. Yani işte performans notu verilirken müdahale” (Öğretmen D).

“Ama sınıf ortamında gerçekten yeteneksiz öğrenciler de var. Şimdi ben bu yeteneksiz öğrenciyi doğuştan yetenekli olarak gelmiş bir çocukla nasıl karşılaştırayım? Onun için çok zor bir durum. Verdiğim notlara çoğu zaman dönüp tekrar baktığım oluyor. Acaba doğru mu yaptım bir haksızlık yaptım hak yedim mi diye” (Öğretmen E).

“Fakat ders içi mesela sınavlarda hiç problem yok, her şey çok güzel hazırlanıyor. Fakat ders içi performans yönünden değerlendirmede bazen öğretmen arkadaşlarla sıkıntı yaşıyorum” (Müdür B).

“Bunları gerçekten uygun bir şekilde mi yapıyoruz? Hayır. Çünkü maalesef öğretmenlerimizin birçoğunun ölçme ve değerlendirme konusunda çok eksikliklerinin olduğunu düşünüyorum” (Müdür Yrd. B).

“Yani bu konuda öğretmen arkadaşlarımız da aslında yetersiz. Yani yetersiz derken temel düzeydeler. Öğretmenler kurulu toplantılarında sürekli arkadaşları uyarıyoruz. İşte orada performans notlarını nasıl vereceklerini, işte nasıl puanlayacaklarını, nasıl değerlendireceklerini bunları hep karar olarak almalarını istiyoruz” (Müdür Yrd. C).

Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticileri MEB mevzuatlarını kurumlarında yürüttükleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkileyen temel faktörlerden biri olarak görmektedir. Bazı görüşmeciler bu mevzuatların ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerinde sınırlayıcı bir faktör olduğunu ifade ederken, diğerleri okullardaki uygulama birliği için gerekli olduğunu ve bu uygulamalara ek olarak kendi düzenlemelerini yapma fırsatlarının olduğunu düşünmektedir.

“Ancak mevzuat gereği notlandırma açısından en güvenilir sınav türü yazılı yoklama olduğu için öğrenci başarısını değerlendirmede mecburen bu sınav türünü kullanmaktayım. Diğer meslektaşlarım açısından da durumun bu şekilde olduğunu düşünüyorum” (Öğretmen H).

“Şimdi bizim tabi ki belli bir kanuni ölçülerimiz var. Onlar tabi ki yapılmak zorunda. Ama siz ekstra bir şey yaparsanız kanuni şeyler sizi kısıtlamaz. Çünkü sizin yapmış olduğunuz okul içi zümre, il zümresi ve ilçe zümresinde almış olduğunuz bir karardır. Aslında sizin bir kanuni dayanağımız olur” (Öğretmen J).

“Ama maalesef böyle bir sistem ki hocam ölçme değerlendirme de öğrenmiş olduğumuz o belli şeyleri uygulamamıza izin vermiyor. İzin vermediği için de biz burada ne yapıyoruz o zaman biraz kendimizi çekiyoruz” (Öğretmen N).

“Şimdi bizim okullarımızda ölçme ve değerlendirme faaliyetleri mevzuat gereği yapılıyor. Değerlendirme sonucunda yine ortaöğretim yönetmeliği gereğince tüm öğretmenler yaptığı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin analizini ayrıntılı bir biçimde okul idaresine sunmak zorunda. Bu anlamda okulumuzda bu faaliyetler mevzuat çerçevesinde son derece sağlıklı biçimde yürütülüyor” (Müdür E).

“Hocam prosedür olarak yönetmelikte ölçme ve değerlendirmeye nasıl olması gerektiği ile ilgili kurallar var zaten. Bu kurallar doğrultusunda evet uygun yapılıyor. Ama doğru mu? Hayır. Milli Eğitim’in bize vermiş olduğu prosedürdeki şartlara uyduruyoruz” (Müdür Yrd. B).

“İşte bu sene başı zümre kurulu toplantılarında bu ölçme ve değerlendirme ile ilgili alınan kararlarda ben özellikle bakıyorum. İşte uygulama birliğini sağlamak, ortaöğretim kurumları ölçme ve değerlendirme yönetmeliğine uygun davranmak bağlamında arkadaşlara özellikle uyarıyoruz” (Müdür Yrd. C).

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine, bu yeterlikleri etkileyen faktörlere, bu bağlamda aldıkları hizmet öncesi eğitimlerin ve okullarında yürüttükleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin niteliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde çeşitli sorunların olduğu görülmektedir. Tüm bu sorunlar incelendiğinde öğretmen yetiştiren programlarda ölçme ve değerlendirme eğitiminin temelini oluşturan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi daha fazla önem kazanmaktadır.

4.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının “Girdiler” Boyutunun Niteliğine Yönelik Bulgular

Bu bölümde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının girdileri hakkında betimleyici bulgulara yer verilmiştir. Stake (1967) öğretme ve öğrenme faaliyetleri gerçekleşmeden önce öğrencilerin önceki deneyimleri, hazırbulunuşlukları, tutumları, ilgileri, motivasyonları gibi programın çıktılarıyla ilgili olabilecek durumların programın girdileri olarak ele alınabileceğini ifade etmiştir. Bu konuda ders ile ilgili izlenceler ve öğretim elemanı ve öğretmen adayları görüşleri çalışmanın temel veri kaynakları olmuştur. Bu bağlamda ilgili görüşmecilerin programın girdileri hakkındaki görüşlerine ait kodlar ve bu kodların tekrarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Programın Girdilerinin Niteliğine İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler

Tema	Öğretim Elemanları			Öğretmen Adayları			Birleştirilmiş		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Girdilerin Niteliği	İçerikler	7	18,4	Öğrenci hazırbulunuşluğu	28	26,9	Öğrenci hazırbulunuşluğu	34	23,9
	Öğrenci motivasyonu	7	18,4	İçerikler	25	24,0	İçerikler	32	22,5
	Öğrenci hazırbulunuşluğu	6	15,8	Öğrenci tutumu	19	18,3	Öğrenci tutumu	24	16,9
	Öğretici tutumu	6	15,8	Öğretici niteliği	12	11,5	Öğrenci motivasyonu	17	12,0
	Öğrenci tutumu	5	13,2	Öğrenci motivasyonu	10	9,6	Öğretici niteliği	15	10,6
	Hedefler	4	10,5	Öğrenci beklentileri	7	6,7	Öğrenci beklentileri	7	4,9
	Öğretici niteliği	3	7,9	Hedefler	3	2,9	Hedefler	7	4,9
							Öğretici tutumu	6	4,2
	Toplam	38	100%	Toplam	104	100%	Toplam	142	100%

Tablo 4.5 incelendiğinde katılımcıların farklı sıklıklarda olmakla birlikte programın “öğrenci hazırbulunuşluğu, içerikler, öğrenci tutumu, öğrenci motivasyonu, öğretici niteliği, öğrenci beklentileri, öğretici tutumu, hedefler” girdilerine yönelik görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu kodlara ilişkin bulgular ve detaylı açıklamaları alt başlıklarda yer almaktadır.

4.4.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Hedeflerine Yönelik Bulgular

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının hedeflerinin belirlenmesinde fakülteler adına benzer yaklaşımlar söz konusudur. Gözlem yapılan tüm fakültelerde dersin izlenceleri üniversitelere ait Bologna Bilgi Paketi Web sayfalarında yer almaktadır. Derslerin haftalık içeriklerinin ve önerilen kaynakların yer aldığı daha sade bir biçimde hazırlanan izlenceler ise öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu izlencelerde genellikle dersin hedefleri yer almamaktadır. Bu sebeple eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini yürüten her bir öğretim elemanının gözlem yapılan dönemde Bologna Bilgi Paketi Web sayfasında yer alan izlencesi hedefler açısından incelenmiştir.

Tablo 4.6. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Bologna İzlemlerinde Yer Alan Hedefler

Öğretim Elemanı 1	Öğretim Elemanı 2	Öğretim Elemanı 3	Öğretim Elemanı 4
1. Ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki yeri ve önemini öğrenebilme. 2. Temel istatistik tekniklerini kullanabilir. 3. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliğini belirleyebilir. 4. Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını ölçme tekniklerini bilir. 5. Test geliştirme aşamalarını bilir. 6. Uygulama sonuçları üzerinden madde ve test analizi yapabilir. 7. Alternatif değerlendirme tekniklerini bilir.	1. Öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme kavramlarını tanımlayacak. 2. Ölçme aracı geliştirmede kullanılan istatistikleri açıklayacak. 3. Performans değerlendirme amaçlı ölçme aracı hazırlayacak. 4. Ölçme aracının geçerliğini ve güvenirliğini belirleyecek. 5. Ölçme aracından elde edilen sonuçları değerlendirecek. 6. Öğrenme çıktılarını değerlendirip nota dönüştürecek.	1. Ölçme sonuçları üzerinde temel istatistikleri ve bunların yorumlanmasını yapabilir. 2. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramları bilmek ve kullanmak. 3. Ölçme aracında bulunması gereken nitelikleri kullanarak; sınav planı ve çoklu değerlendirme yapmak. 4. Geleneksel ve alternatif ölçme araç ve tekniklerini kullanır.	1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramları bilir. 2. Ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki önemini kavrar. 3. Ölçme araçlarının niteliklerini bilir. 4. Klasik ölçme araçlarını ve özelliklerini bilir. 5. Alternatif ölçme araçlarını ve özelliklerini bilir. 6. Değerlendirme çeşitlerini ve özelliklerini bilir. 7. Kazanıma uygun ölçme araçları geliştirir. 8. Ölçme sonuçları ile ilgili istatistiki işlemleri yapar ve sonuçları yorumlar.

Tablo 4.6 incelendiğinde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi Bologna Bilgi Paketlerinde yer alan bazı hedeflerin hedef seçme ve yazma ilkeleri konusunda sorunlar barındırdığı görülmektedir. Örnek olarak bir hedefin yalnızca bir öğrenme ürününü göstermesi gerektiği ifade edilmiştir. Fakat *Öğretim Elemanı 2*'nin izlencesinde yer alan altıncı hedef “değerlendirip nota dönüştürecek” *Öğretim Elemanı 3*'ün izlencesindeki ikinci hedef ise “...bilmek ve kullanmak” şeklinde ifadeler içermektedir. Ayrıca “kullanmak” ya da “kullanır” biçimindeki ifadeler öğrenme ürününü değil süreci ifade ettiğinden hedef yazma ilkeleri açısından uygun değildir. Yine *Öğretim Elemanı 1* ve *3*'ün izlencelerinde yer alan hedeflerde farklı hedef cümlelerinin sonuna getirilen ifadelerde biçimsel uyumsuzluklar söz konusudur. Örnek olarak *Öğretim Elemanı 1*'in izlencesindeki birinci hedef “öğrenebilme” sözcüğüyle biterken, sonraki hedefler “...bilir” şeklinde hazırlanmıştır. Aynı şekilde *Öğretim Elemanı 3*'ün izlencesinde yer alan hedeflerde “yapabilir, yapar, kullanır ya da kullanmak” şeklinde biçimsel olarak birbiriyle uyuşmayan ifadeler yer almaktadır. Bir ders için 8-12 arası ana hedefler ideal olarak gösterilirken *Öğretim Elemanı 4* dışında sekiz ve üzeri sayıda ana hedef hiçbir izlencede yer almamaktadır. *Öğretim Elemanı 2*'nin izlencesinde yer alan hedef cümleleri “tanımlayacak, açıklayacak, hazırlayacak” biçiminde sözcüklerle tamamlanmıştır. Bu hedefler ana hedeflerin yazımında kullanılan genel ifadelerden çok hedeflerin göstergeleri biçimindeki gözlemlenebilir tepkileri ifade etmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının hedeflerine yönelik öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşleri de alınmıştır. Öğretim elemanları hedeflerin belirlenmesi konusunda YÖK düzenlemelerinin ve Bologna ve akreditasyon süreçlerinin sınırlayıcı faktörler olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Bu YÖK’ün çerçeve programı yani yenilenen programdan kaynaklanan bir sınırlılık. YÖK genelde bir çerçeve veriyor size ve hedeflerin düzenlenmesi bekleniyor sizden” (ÖE. C).

“Bir kere YÖK’teki o çıktılarla Bologna’nın kendi program çıktıları ve hocanın dersi işleyeceği kendine göre dizayn ettiği çıktılar arasında çok zayıf ilişkiler var. Kendimden örnek verebilirim. Ben birçok bölümde ölçme ve değerlendirme dersine girdim. Her bölümün program çıktıları ile kendi ders çıktılarını birbiriyle ilişkilendirmek istiyorum. İnanın çok zorlanıyorum” (ÖE. E).

“Normalde bu Bologna süreçlerinin hazırlanması sırasında daha önce belirlenmiş ve bazı hocalar tarafından hazırlanmış hedef ve içerikler var. Ama o derse giren hoca alan uzmanı bir

hoca değilmiş. Bazen siz onları değıştirebiliyorsunuz ama bazen müdahale edemiyorsunuz” (ÖE. F).

Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları hedeflere yönelik sorulara cevap vermekten kaçınmıştır. Bu konudaki cevaplar ise olumlu ve olumsuz sınırlı bazı görüşler şeklindedir. Örnek olarak:

“Fen bilimleri, matematik, sosyal bilgiler gibi rasyonel bir alan olmadığı için, din kültürü konusu biraz daha kişiye bağlı olduğu için ölçmenin hedeflerinin uygun olduğunu düşünmüyorum açıkçası” (ÖA. İLH. 2)

“Dersimizin hedefleri ile hocamızın anlatım tarzı birebir uyuyordu. Hem uygulama aşamasında hem de teori aşamasında çok yardımcı oldu bu konuda” (ÖA. SBÖ. 3).

“Verilen ölçme değerlendirmenin amacı benim alanıma göre kullanılabilir diyebilirim. Çünkü verilen ölçme değerlendirme örnekleri sınıf eğitiminde kullanılabilecek şekilde” (ÖA. TRÖ. 3).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmen adaylarının dersin hedefleri ile içerikleri boyutlarını birbirinden ayırt etmekte güçlük yaşadığı ve programın öğelerine yeterince hâkim olmadıkları anlaşılmaktadır. Çalışmada programın içerikleri de üzerinde ayrıca durulan konulardan biri olmuştur.

4.4.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının İçeriklerine Yönelik Bulgular

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının içeriklerine yönelik yapılan gözlemler, öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşmeleri ve derse yönelik çeşitli dokümanların incelenmesi sonucu çeşitli bulgular elde edilmiştir. Gözlem yapılan tüm fakültelerde öğretim elemanları tarafından dönem başında dağıtılan izlencelerde ve Bologna Bilgi Paketi Web sayfalarında derse yönelik haftalık içerikler yer almaktadır. Bunun yanında gözlemler sırasında tespit edilen uygulamadaki haftalık içerikler de söz konusudur. Öğretim elemanlarının dönem başında dağıttıkları izlencelerde ve Bologna Bilgi Paketi Web sayfalarında yer alan içeriklerle uygulamada öğrencilere sunulan içerikler Tablo 4.7, 4.8, 4.9, 4.10, 4.11 ve 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. RPD 1 Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler

Haftalar	İzlencede Yer Alan İçerikler	Uygulamadaki Haftalık İçerikler	Bologna Sayfasında Yer Alan İçerikler
1	Ders tanıtımı	Ders tanıtımı	Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar
2	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin yeri, önemi	PISA hakkında genel bilgiler, ölçme ve değerlendirmenin önemi, ölçmeye giriş	Ölçme ve değerlendirmenin amaçları, öğeleri, değerlendirme türleri
3	Temel Kavramlar: Değişken ve türleri, ölçek ve türleri	Ölçme ve türleri, birim, ölçek ve türleri	Ölçme araçlarının temel nitelikleri; hata, güvenilirlik ve güvenilirlik hesaplama yöntemleri
4	Ölçme ve türleri, değerlendirme ve türleri	Değerlendirme ve türleri	Geçerlik, geçerlik türleri ve hesaplanması
5	Bir ölçme aracında bulunması istenilen nitelikler: Güvenirlik	Korelasyon, ölçme aracına karışan hatalar	Sınıf için ölçme aracı geliştirme: bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin ölçülmesinde kazanımlar
6	Bir ölçme aracında bulunması istenilen nitelikler: Güvenirlik	Güvenirlik ve güvenilirlik kestirme yöntemleri	Ara sınav haftası
7	Bir ölçme aracında bulunması istenilen nitelikler: Geçerlik ve kullanılabilirlik	Ölçmenin standart hatası, geçerlik, geçerlik kanıtlama yöntemleri	Geleneksel ölçme araçları 1
8	Ara sınav haftası	Ara sınav haftası	Geleneksel ölçme araçları 2
9	Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri: Yazılı yoklama, sözlü sınavlar, kısa cevaplı testler	Geçerlik türleri ve geçerlik kanıtlama yöntemleri, güvenilirlik ve geçerlik ilişkisi	Geleneksel ölçme araçları 3
10	Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri: Sınıflama gerektiren testler ve çoktan seçmeli testler	Eğitimde kullanılan ölçme araçları	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları
11	Ödev, proje, portfolyo değerlendirme	Seçme gerektiren maddeler	Ölçme ve değerlendirmede istatistik metotlar: Betimleyici istatistik
12	Performans değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları: Performans değerlendirme	Ölçme ve değerlendirmede istatistik metotlar: Standart test puanları
13	Test türleri ve test geliştirme aşamaları, Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri ve madde seçimi-I	Testler ve sınıflandırılması: test türleri ve test geliştirme aşamaları, Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri	Ölçme ve değerlendirmede istatistik metotlar: Temel madde analizi
14	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri ve madde seçimi-II	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri	Final sınavı haftası
15	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Test istatistikleri	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Test istatistikleri	
16	Final sınavı haftası	Final sınavı haftası	

Tablo 4.7 incelendiğinde öğretim elemanı tarafından dönem başında paylaşılan izlencede yer alan içeriklerle haftalık işlenen konular arasında büyük oranda bir uyum söz

konusudur. Yalnızca izlencede sekizinci haftada yer alan konuların dokuzuncu haftaya bırakıldığı bu sebeple 11. ve 12. hafta konularının aynı hafta işlenmesine sebep olduğu görülmektedir. Fakat öğretim elemanı izlencede yer alan tüm konuları tamamlamış ve genel tekrar dersi de yapmıştır. Bununla birlikte Bologna Bilgi Paketi Web sayfasında yer alan içerikler uygulamadakilerle benzer olsa da konuların haftalık dağılımı açısından farklılıklar göstermektedir. Ayrıca toplam hafta sayısı ve sınav haftaları da birbiriyle örtüşmemektedir.

Tablo 4.8. İlahiyat Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler

Haftalar	İzlencede Yer Alan İçerikler	Uygulamadaki Haftalık İçerikler	Bologna Sayfasında Yer Alan İçerikler
1	Ders tanıtımı	Ders tanıtımı	
2	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin yeri, önemi	PISA hakkında genel bilgiler, ölçme ve değerlendirmenin önemi, ölçmeye giriş	
3	Temel Kavramlar: Değişken ve türleri, ölçek ve türleri	Ölçme ve türleri, birim, ölçek ve türleri	
4	Ölçme ve türleri, değerlendirme ve türleri	Değerlendirme ve türleri	
5	Bir ölçme aracında bulunması istenilen nitelikler: Güvenirlik	Korelasyon, ölçme aracına karışan hatalar	
6	Bir ölçme aracında bulunması istenilen nitelikler: Güvenirlik	Güvenirlik ve güvenilirlik kestirme yöntemleri	
7	Bir ölçme aracında bulunması istenilen nitelikler: Geçerlik ve kullanılabilirlik	Ölçmenin standart hatası, geçerlik, geçerlik kanıtlama yöntemleri	
8	Ara sınav haftası	Ara sınav haftası	
9	Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri: Yazılı yoklama, sözlü sınavlar, kısa cevaplı testler	Geçerlik türleri ve geçerlik kanıtlama yöntemleri, güvenilirlik ve geçerlik ilişkisi	
10	Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri: Sınıflama gerektiren testler ve çoktan seçmeli testler	Eğitimde kullanılan ölçme araçları	
11	Ödev, proje, portfolyo değerlendirme	Seçme gerektiren maddeler	
12	Performans değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları: Performans değerlendirme	
13	Test türleri ve test geliştirme aşamaları, Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri ve madde seçimi-I	Testler ve sınıflandırılması: test türleri ve test geliştirme aşamaları, Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri	
14	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri ve madde seçimi-II	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri	
15	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Test istatistikleri	Test istatistikleri	
16	Final sınavı haftası	Genel tekrar Final sınavı haftası	

Herhangi bir içerik eklenmemiş.

Tablo 4.8 incelendiğinde uygulamadaki ders içeriklerinin dersi yürüten öğretim elemanının haftalık planlamasına uygun bir biçimde sunulduğu görülmektedir. Bu dersi yürüten öğretim elemanı aynı dersi RPD 1 grubunda da yürütmüştür. Bu bağlamda uygulamadaki haftalık içerikler ve izlencedeki içerikler aynı biçimde dağılmıştır. Ayrıca İlahiyat lisans programının Bologna Bilgi Paketi Web sayfasında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi yer almasına rağmen izlencedeki içerikler bölümüne herhangi bir içerik eklenememiştir.

Tablo 4.9. RPD 2 Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler

Haftalar	İzlencede Yer Alan İçerikler	Uygulamadaki Haftalık İçerikler	Bologna Sayfasında Yer Alan İçerikler
1	Dersin tanıtımı, sürece ilişkin bilgiler ve planlama	Ders yapılmadı.	Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar
2	Ölçmenin temel kavramları (ölçme, ölçme türleri, değerlendirme, ölçme düzeyleri ve ölçekler, değişken, değişken türleri)	Ölçmenin temel kavramları (ölçme, ölçme türleri, ölçme aracı, ölçüm, birim ve sıfır)	Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar
3	Hata kavramı (sabit, sistematik, tesadüfi hata), Hata kaynakları, Korelasyon	Ölçmenin temel kavramları (ölçek türleri ve ölçek dönüşümleri)	Ölçme Araçlarının Nitelikleri
4	Bir ölçme aracında bulunması gereken temel nitelikler Güvenirlilik (test-tekrar test, eşdeğer testler, test yarılama, KR20-KR21, Cronbach alfa) Ölçmenin standart hatası	Ölçmenin temel kavramları (değerlendirme ve türleri, ölçüt ve türleri)	Ölçme Araçlarının Nitelikleri
5	Geçerlik (kapsam, ölçüt ve yapı geçerliği) Yanlılık, Kullanışlılık	Ölçmenin temel kavramları (değişken ve türleri)	Ölçülebilecek Niteliklerin Sınıflandırılması ve Hedef Taksonomileri
6	Davranışların sınıflandırılması ve ölçülmesi Bloom Taksonomisi, Belirtke tablosu	Hata kavramı (sabit, sistematik, tesadüfi hata)	Geleneksel Ölçme Araç ve Yolları
7	Ölçme araçlarının sınıflandırılması	Hata kaynakları Korelasyon	Geleneksel Ölçme Araç ve Yolları
8	Ara sınav haftası	Ara sınav haftası	Ara sınav haftası
9	Yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler	Bir ölçme aracında bulunması gereken temel nitelikler (Geçerlik, güvenirlik, kullanışlılık)	Alternatif Ölçme Araç ve Yolları
10	Test ve ölçek geliştirme	Güvenirlilik ve güvenirlik kestirme yöntemleri	Alternatif Ölçme Araç ve Yolları
11	Destekleyici Değerlendirme ve not verme (Ödev ve projeler Kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı)	Güvenirliliği artıran faktörler, ölçmenin standart hatası	Alternatif Ölçme Araç ve Yolları
12	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler Verilerin düzenlenmesi ve grafikler Merkezi eğilim ölçüleri ve değişim ölçüleri	Geçerlik (kapsam geçerliği), davranışların sınıflandırılması ve ölçülmesi, Bloom Taksonomisi, belirtke tablosu	Test Geliştirme

Haftalar	İzlencede Yer Alan İçerikler	Uygulamadaki Haftalık İçerikler	Bologna Sayfasında Yer Alan İçerikler
13	Standart puanlar (Z puanı, T puanı)	Ölçme araçlarının sınıflandırılması (Yazılı yoklamalar, sözlü sınavlar, kısa yanıtlı sınavlar, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler)	Ölçme Sonuçlarıyla Yapılacak İstatistiksel İşlemler
14	Normal dağılım Madde istatistikleri (güçlük, ayırıcılık, varyans, güvenilirlik)	Destekleyici Değerlendirme ve not verme (Ödev ve projeler Kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı)	Ölçme Sonuçlarıyla Yapılacak İstatistiksel İşlemler
15	Test istatistikleri (ortalama, güçlük, varyans, güvenilirlik, çarpıklık, basıklık) Standart puanlar	Test istatistikleri (başarı testi geliştirme ve madde istatistikleri)	Ölçme Sonuçlarıyla Yapılacak İstatistiksel İşlemler
16	Final sınavı haftası	Final sınavı haftası	Final sınavı haftası

Tablo 4.9 incelendiğinde öğretim elemanı tarafından paylaşılan izlencedeki içerikler ile uygulamadaki içeriklerin uyduğu fakat konuların izlencede karşılık gelen haftalarda tamamlanamadığı görülmektedir. Örnek olarak izlencede “Ölçmenin temel kavramları” konusunun bir hafta içerisinde tamamlanması planlanmışken öğretim sürecinde bu konunun dört hafta sürdüğü görülmektedir. Bu durum sonraki haftalarda işlenmesi planlanan konularında ilerleyen haftalara sarkmasına sebep olmuştur. Örnek olarak beşinci hafta sunulması planlanan “geçerlik” konusu içerik sıralaması değiştirilmemiş olmasına rağmen ancak 12. haftada işlenebilmiştir. Geriye kalan konular birkaç haftada tamamlanmaya çalışılmış, “test ve ölçek geliştirme” ve “ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler” konuları öğrencilere sunulamamıştır. Ayrıca Bologna Bilgi Paketi Web sayfasında yer alan içeriklerin öğretim elemanı tarafından belirlenen içerikleri büyük oranda karşıladığı fakat haftalık konu dağılımının farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Tablo 4.10. Fen Bilgisi Öğretmenliği Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler

Haftalar	İzlencede Yer Alan İçerikler	Uygulamadaki Haftalık İçerikler	Bologna Sayfasında Yer Alan İçerikler
1	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar
2	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	Temel Kavramlar ve Ölçme Aracında Bulunması Gereken Nitelikler
3	Ölçme aracında bulunması gereken nitelikler: güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	Ölçme Aracında Bulunması Gereken Nitelikler
4	Güvenirlik, güvenilirlik türleri ve hesaplanması	Ölçmede hata ve türleri, ölçmenin standart hatası, korelasyon	Sınav Planı Yapma, Çoklu Değerlendirme ve Not Verme
5	Ölçümlerin geçerliği, geçerlik bulma yöntemleri, geçerliği etkileyen faktörler	Güvenirlik, güvenilirlik türleri, güvenilirliği artırma yöntemleri	Geleneksel Ölçme Araçları ve Teknikleri

Haftalar	İzlencede Yer Alan İçerikler	Uygulamadaki Haftalık İçerikler	Bologna Sayfasında Yer Alan İçerikler
6	Sınıf için ölçme aracı geliştirme: bilişsel becerilerin ölçülmesi	Geçerlik, geçerlik türleri, geçerliği artırma yöntemleri	Geleneksel Ölçme Araçları ve Teknikleri
7	Testlerin sınıflandırılması	Geçerlik ve güvenirlik ilişkisi, kullanışlılık, Davranışların sınıflandırılması: bilişsel alan	Tamamlayıcı Ölçme Araçları ve Teknikleri
8	Ara sınav haftası	Ara sınav haftası	Tamamlayıcı Ölçme Araçları ve Teknikleri
9	Geleneksel ölçme araçları	Davranışların sınıflandırılması: bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan	Ara Sınav haftası
10	Geleneksel ölçme araçları	Testlerin sınıflandırılması: yanıt seçmeyi gerektiren testler	Ölçme Aracı Hazırlama ve Geliştirme Süreci
11	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları (Ödev, proje, portfolyo, rubrikler, performans, öz değerlendirme ve akran değerlendirme)	Testlerin sınıflandırılması: yanıt seçmeyi gerektiren testler, yanıt yapılandırma gerektiren testler	Ölçme Sonuçları Üzerinde Yapılan Temel İstatistikler, Yığılma ve Dağılım İstatistikleri ve Yorumlanması
12	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: madde analizi	Testlerin sınıflandırılması: yanıt yapılandırma gerektiren testler	Ölçme Sonuçları Üzerinde Yapılan Temel İstatistikler, Yığılma ve Dağılım İstatistikleri ve Yorumlanması
13	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler, öğrenci başarısını değerlendirme	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri	Standart Puanlar ve Karşılaştırılması, Madde İstatistikleri
14	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: test istatistikleri	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: test istatistikleri	Standart Puanlar ve Karşılaştırılması, Madde İstatistikleri
15	Grafikler ve standart test puanları	Merkezi eğilim ölçüleri Ek ders Merkezi değişim ölçüleri	Madde İstatistikleri, Testlerin Kullanımına İlişkin Etik İlke ve Standartlar
16	Final sınavı haftası	Final sınavı haftası	Final Sınavı haftası

Tablo 4.10 incelendiğinde öğretim elemanının izlencesinde yer alan içeriklere uyumlu bir ders yürüttüğü görülmektedir. Fakat RPD 2 grubuna benzer şekilde konuların planlanan haftalarda yetiştirilmesi konusunda sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu sebeple ek ders yürütülmüş olmasına rağmen “madde analizi”, “öğrenci başarısını değerlendirme” ve “grafikler ve standart test puanları” konuları öğrencilere sunulamamıştır. Bununla birlikte Bologna Bilgi Paketi Web sayfasında yer alan içeriklerin öğretim elemanının izlencesinde yer alan içerikleri büyük oranda karşıladığı fakat haftalık konu dağılımının farklılıklar gösterdiği ve ara sınav haftasının farklı bir haftada yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.11. Müzik Öğretmenliği Grubuna Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler

Haftalar	İzlenide Yer Alan İçerikler	Uygulamadaki Haftalık İçerikler	Bologna Sayfasında Yer Alan İçerikler
1	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	
2	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	
3	Ölçme aracında bulunması gereken nitelikler: güvenirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	
4	Güvenirlik, güvenirlik türleri ve hesaplanması	Ölçmede hata ve türleri, ölçmenin standart hatası	
5	Ölçümlerin geçerliği, geçerlik bulma yöntemleri, geçerliği etkileyen faktörler	Korelasyon, Güvenirlik, güvenirlik türleri, güvenirliği artırma yöntemleri	
6	Sınıf için ölçme aracı geliştirme: bilişsel becerilerin ölçülmesi	Geçerlik, geçerlik türleri	
7	Testlerin sınıflandırılması	Geçerlik, geçerlik türleri, geçerliği artırma yöntemleri	
8	Ara sınav haftası	Ara sınav haftası	
9	Geleneksel ölçme araçları	Geçerlik ve güvenirlik ilişkisi, kullanılabilirlik, Davranışların sınıflandırılması: bilişsel alan	
10	Geleneksel ölçme araçları	Davranışların sınıflandırılması: bilişsel alan Davranışların sınıflandırılması: bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan	
11	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları (Ödev, proje, portfolyo, rubrikler, performans, öz değerlendirme ve akran değerlendirme)	Testlerin sınıflandırılması: yanıtı seçmeyi gerektiren testler	
12	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: madde analizi	Testlerin sınıflandırılması: yanıtı seçmeyi gerektiren testler	
13	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler, öğrenci başarısını değerlendirme	Testlerin sınıflandırılması: yanıtı yapılandırmayı gerektiren testler Ek ders Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri	
14	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: test istatistikleri	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: test istatistikleri	
15	Grafikler ve standart test puanları	Merkezi eğilim ölçüleri Ek ders Merkezi değişim ölçüleri	
16	Final sınavı haftası	Final sınavı haftası	

Herhangi bir içerik eklenmemiş.

Tablo 4.11 incelendiğinde içeriklerin uyumu ve yürütülüş süreçlerinin fen bilgisi öğretmenliği grubuyla büyük oranda aynı olduğu görülmektedir. Zaten eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi müzik öğretmenliği grubunda da aynı öğretim elemanı tarafından

yürütülmüştür. fen bilgisi öğretmenliği grubunda işlenen haftalık derslere ek olarak 13. haftada ek bir ders daha yürütülmüştür. Buna rağmen “madde analizi”, “öğrenci başarısını değerlendirme” ve “grafikler ve standart test puanları” konuları bu gruptaki öğrencilere de sunulamamıştır. Ayrıca müzik öğretmenliği Bologna Bilgi Paketi Web sayfasında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik herhangi bir içerik yer almamaktadır.

Tablo 4.12. Özel Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenliği Gruplarına Ait İçeriklere İlişkin Bilgiler

Haftalar	İzlenceye Yer Alan İçerikler	Uygulamadaki Haftalık İçerikler	Bologna Sayfasında Yer Alan
1	Öğrencilerle izlence paylaşılmamıştır.	Ders yapılmadı.	Temel kavramlar
2		Temel kavramlar: ölçme nedir?	Ölçmede kullanılan ölçekler
3		Temel kavramlar: ölçme ve türleri Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri	Ölçme araçlarının geçerliği
4		Temel kavramlar: ölçmede birim, sıfır, ölçek, ölçüt ve türleri	Ölçme araçlarının güvenirliği
5		Temel kavramlar: değerlendirme ve türleri Hata ve hata kaynakları	Bilişsel öğrenmelerin ölçülmesi
6		Ölçme aracının taşıması gereken nitelikler: güvenirlik katsayısı, korelasyon, güvenirlik belirleme yöntemleri, güvenirliği etkileyen faktörler	Duyuşsal ve devinişsel öğrenmelerin ölçülmesi
7		Ölçme aracının taşıması gereken nitelikler: geçerlik ve türleri, geçerliği artırma yöntemleri, geçerlik ve güvenirlik ilişkisi, kullanışlılık	Çoktan seçmeli testlerin özellikleri
8		Ara sınav haftası	Diğer test türlerinin özellikleri
9		Davranışların sınıflandırılması Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri	Ara sınav haftası
10		Biçimlendirici değerlendirmede kullanılan hızlı teknikler	Performans değerlendirme
11		Test istatistikleri	Alternatif ölçme araç ve yöntemleri
12		Test istatistikleri Standart puanlar	Temel istatistiksel kavramlar
13		Grafikler: bar, sütun, histogram ve daire grafiği	Öğrenme çıktılarını değerlendirme
14		Madde istatistikleri	Test geliştirme süreci
15		Ders yapılmadı.	Madde analizi ve güvenirlik
16		Final sınavı haftası	Final sınavı haftası

Tablo 4.12’de özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği gruplarına birlikte yer verilmiştir. Bunun sebebi bu iki gruba sunulan haftalık içeriklerin ve Bologna Bilgi Paketi sayfalarının herhangi bir farklılık göstermemesidir. Dersi yürüten öğretim elemanı dersten önce öğrencilerle herhangi bir izlence paylaşmamıştır. Bunun yanında derslerde sunulan haftalık içerikler de Bologna Bilgi Paketi sayfasındaki başlıklarla haftalık olarak farklılık göstermektedir. Fakat konu içerikleri birbirini karşılar niteliktedir. Ayrıca ilgili öğretim elemanı dersinin bütün

içeriklerini öğrencilere sunabilmiştir. Hatta dönemin son haftasına gelmeden ders tamamlanmıştır.

Yapılan gözlemler ve ders içeriklerine yönelik dokümanların incelenmesi sonucunda öğretmen adaylarına haftalık olarak sunulan ders içeriklerinin planlanan içeriklerle büyük oranda uyduğu görülmektedir. Fakat Bologna Bilgi Paketi sayfalarındaki içeriklerin hiçbir öğretim elemanı tarafından dikkate alınmadığı görülmektedir. Ayrıca eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine ait bazı içeriklerin planlanan sürelerde yetiştirilemediği, bu sebeple bazı gruplarda “test ve ölçek geliştirme”, “ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler”, “madde analizi”, “öğrenci başarısını değerlendirme” ve “grafikler ve standart test puanları” gibi önemli konuların öğretmen adaylarına sunulamaması söz konusudur. Bu durum ders içeriklerinin hazırlanması ve sunulmasında ders süresinin sınırlayıcı bir faktör olabileceği düşüncesini akla getirmektedir. Nitekim öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerde bu konu dile getirilmiştir. Öğretim elemanları planladıkları içerikleri yetiştirme konusunda yaşadıkları sorunlara ilişkin bazı görüş ve gerekçelerini ifade etmiştir. Bunlara bazı örnekler şöyledir:

“Ama kendi yaptığım içeriklere dönem sonunda baktığımda gruba bağlı olarak çok daha yavaş ilerlediğim kısımlar oldu. Mesela madde analizleri kısmına girmedim” (ÖE. B).

“Ders sürelerinin üçten ikiye uzaktan eğitimde ikiden de bire indirilmesi ciddi bir sınırlılık. İçeriğin de belli bir düzeyde verilmesi gerekiyor. ...Bazı hocalar alternatif ölçme ve değerlendirmeyi üç saatlik derste bile anlatmazlar. Yetişmediği için geleneksel yöntemler üzerinden gitmek isterler. Ama ben bunu yapmayı doğru bulmuyorum. Artık revize edilmiş bir program var. Alternatif ölçme ve değerlendirme sürecinin tamamen içinde” (ÖE. C).

“...Ölçme ve değerlendirme dersinin içeriği çok fazla. Bazı içerikler çerçeve programda belirtilmiş olsa da ...Orada yer almayan içeriklerden de bahsetmemiz gerekebiliyor. Ama süreniz de çok yetersiz olduğu için bazen seçmek zorunda kalıyorsunuz. İzlenim de yetiştirebileceğinizi düşündüğünüz konular bazen ders sırasında onları da yetiştiremeyeceğinizi görüyorsunuz ve programın dışında bırakıyorsunuz” (ÖE. F).

Öğretim elemanlarının ifadelerinden YÖK’ün öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan çerçeve içeriklerin dışında öğretim elemanlarının önemli gördüğü ve öğretmen adaylarına kazandırmak istedikleri içerikleri de sunma çabası içerisinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda derslerde sunulması planlanan içeriklerle YÖK çerçeve programında yer alan içerikler Tablo 4.13’te karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.13. 2018 YÖK Çerçeve Programında Yer Alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi İçerikleri ile Derslerde Sunulması Planlanan İçeriklerin Karşılaştırılması

2018 YÖK Çerçeve Programı	Öğretim Elemanı 1	Öğretim Elemanı 2	Öğretim Elemanı 3	Öğretim Elemanı 4
Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin yeri, önemi	-	-	Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri
Ölçme ve değerlendirmeye ilgili temel kavramlar	Temel Kavramlar: Değişken ve türleri, ölçek ve türleri, ölçme ve türleri, değerlendirme ve türleri	Ölçmenin temel kavramları (ölçme, ölçme türleri, değerlendirme, ölçme düzeyleri ve ölçekler, değişken, değişken türleri)	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar	Temel kavramlar
Ölçme araçlarının psikometrik (geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik) özellikleri	Bir ölçme aracında bulunması istenilen nitelikler: Güvenirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik	Bir ölçme aracında bulunması gereken temel nitelikler: Güvenirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik	Ölçme aracında bulunması gereken nitelikler: Güvenirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik	Ölçme aracının taşınması gereken nitelikler: Güvenirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik
Başarı testleri geliştirme ve uygulama	Test türleri ve test geliştirme aşamaları	Test ve ölçek geliştirme	Sınıf için ölçme aracı geliştirme: bilişsel becerilerin ölçülmesi	-
Test sonuçlarının yorumlanması ve geri bildirim verme	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri ve madde seçimi Test istatistikleri	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler Verilerin düzenlenmesi ve grafikler Merkezi eğilim ölçüleri ve değişim ölçüleri Madde istatistikleri ve test istatistikleri Standart puanlar (Z puanı, T puanı)	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: madde analizi Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: test istatistikleri Grafikler ve standart test puanları	Test istatistikleri Standart puanlar Madde istatistikleri Grafikler: bar, sütun, histogram ve daire grafiği
Test ve madde puanlarının analizi	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: Madde istatistikleri ve madde seçimi Test istatistikleri	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler Verilerin düzenlenmesi ve grafikler Merkezi eğilim ölçüleri ve değişim ölçüleri Madde istatistikleri ve test istatistikleri Standart puanlar (Z puanı, T puanı)	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: madde analizi Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler: test istatistikleri Grafikler ve standart test puanları	Test istatistikleri Standart puanlar Madde istatistikleri Grafikler: bar, sütun, histogram ve daire grafiği
Değerlendirme ve not verme	-	Destekleyici Değerlendirme ve not verme	Ölçme sonuçları üzerinde istatistiksel işlemler, öğrenci başarısını değerlendirme	-
-	Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri	Ölçme araçlarının sınıflandırılması	Testlerin sınıflandırılması	Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri
-	Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları	-	Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları	Biçimlendirici değerlendirmede kullanılan hızlı teknikler

Tablo 4.13 incelendiğinde yukarıda ifade edildiği gibi öğretim elemanları YÖK 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan eğitimde ölçme ve değerlendirme ders içeriklerine ek olarak “testlerin ve ölçme araçlarının sınıflandırılması” ve “alternatif/tamamlayıcı ve biçimlendirici değerlendirme” konularına da derslerinde yer vermiştir. Ayrıca YÖK 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan eğitimde ölçme ve değerlendirme ders içeriklerinin öğretim elemanlarının hiçbirinin belirlediği ders içerikleriyle tam olarak uyuşmadığı görülmektedir. Örnek olarak “eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi” ve “değerlendirme ve not verme” konularına iki, “başarı testleri geliştirme ve uygulama” konusuna ise bir öğretim elemanı ders içeriğinde yer verememiştir. Dersinde “test geliştirme” konusuna yer veren öğretim elemanları ise sürecin uygulama boyutundan söz etmemiştir. Bu bağlamda test geliştirme, uygulama, değerlendirme ve not verme gibi konulara içeriklerde yer verilmemesinin sebebi ders süresinin yetersiz olması olabilir. Nitekim öğretim elemanı görüşmelerinde ders süresinin uygulama süreçlerini sınırladığı ifade edilmiştir. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Bunu kendi alanım olduğu için söylemiyorum keşke ölçme ve değerlendirme iki dönemlik bir ders olsa ve uygulamalar yapabilesek bu süreçte. Ben mesela öğrencilere diyorum işte geçerlik şudur, güvenirlik şudur diye, işte madde analizi yapıyorsun. Keşke onlara soru yazdırabilsek. Soru nasıl işliyor işte bir bakabilseler” (ÖE. B).

“Bunların geliştirilmesi için programda teoriden biraz daha arınık daha fazla zamanın verilmesi gerekir. Uygulama boyutunda öyle alan çalışmalarının olması gerekiyor” (ÖE. E).

“Dersin iki saat teorik ve bir saat uygulama olmak üzere yeniden düzenlenmesi gerektiğini düşünüyorum” (ÖE. G).

Gözlemler sırasında tespit edilen uygulamadaki öğretmen adaylarına sunulan ders içerikleri incelendiğinde aynı öğretim elemanı tarafından farklı gruplarda yürütülen derslerde birebir aynı içeriklerin yer aldığı görülmektedir. Bu durum ders içeriklerinde alana özgü bir düzenlemenin olmadığını göstermektedir. Bu noktada eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin farklı öğretmenlik alanlarının bu konudaki bilgi ihtiyaçlarını ne ölçüde karşıladığı sorusu akla gelmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının çeşitli eleştirileri söz konusudur. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Fakat eğer özele inecek olursak tabi ki yeterli olmayabilir içerik açısından. Çünkü atıyorum bir resim öğretmenliği alanındaki öğrenciler daha çok performans dayalı değerlendirmeyi ön plana çıkarırken özel eğitim öğretmenleri daha çok gözleme dayalı bir ölçme ve değerlendirmeyi ön plana çıkartırken ya da ne bileyim sayısal ağırlıklı bir derste daha çok çoktan seçmeli ya da açık uçlu soruların olduğu bir ölçme değerlendirme ön plana çıkmışken şu anda halihazırdaki durum hepsi için yeterlidir demek doğru olmaz” (ÖE. A).

“Biz daha böyle standart bir program uyguluyoruz. Fakat müzik öğretmenliği, resim öğretmenliği, okul öncesi ya da ne bileyim özel eğitim onlar bizim kadar çok kullanmayacak bu madde istatistikleri, geçerlik güvenirlik analizlerini. Bu program bence her bölüme çok da uygun değil” (ÖA. B).

“Ama dersin genel anlamında bunu söyleyecek olursak genel anlamda sınıf öğretmenliği ya da atıyorum rehberlik alanlarına tek tek bakarsak spesifik olarak orada amacımıza ulaştığımız konusunda soru işareti var” (ÖE. C).

“Şimdi bu dersin farklı alanların ölçme ve değerlendirme ihtiyacını tek başına karşılayabilmesi pek mümkün değil. Çünkü genel bir müfredat var YÖK tarafından belirlenen oradaki konulara değinilmesi gerekiyor. Bu konular genel olarak zaten bir alan özelinde değil, genel olarak ölçme ve değerlendirmeyi ele alıyor” (ÖE. D).

Öğretim elemanları bütün öğretmenlik alanları için ortak ölçme ve değerlendirme içeriklerinin yer aldığı bir ders yürüttüklerini ifade etmiştir. Bu noktada öğretim elemanlarına ders içeriklerini belirlerken nasıl bir yol izledikleri de sorulmuştur. Öğretim elemanları ders içeriklerini düzenlerken dikkate aldıkları hususları şöyle ifade etmiştir:

“Ben ilk defa bu dönem verdiğim için dönemin başında anabilim dalı başkanı ile iletişime geçtik nasıl bir süreç izleyelim diye. Onun verdiği program çerçevesinde ben bir yol çizdim. Ölçme ve değerlendirme dersi veren arkadaşlarımdan dersin izlencelerini istedim” (ÖE. B).

“Ben kendi adıma şunu söyleyeyim üniversitede derslerine girdiğim bölümlerin Bologna’sı ya da izlencelerdeki içerikleri ben kendim yapıyorum. Yani Bologna’ya girdiğim içerikle benim derste sunduğum içerik farklılaşmıyor. Öğrenciler hafta hafta derste karşılarına gelecek içeriği biliyorlar” (ÖE. C).

“Ben kendi adıma YÖK’ün verdiği bu paragrafı dikkate alıyorum. Zaten ölçme ve değerlendirme ders kitaplarının içeriği ile örtüşüyor. Onları hafta hafta yayıp sonra bunu izlenceye yansıtıp sonrasında buradaki kazanımları konu başlıklarına uygun olarak ben kendim yazdım kendi

izlencemde. En azından ben mümkün olduğunca hem Bologna'nın hem de YÖK tarafından hazırlanan programın örtüştüğünden emin olmaya çalıştım” (ÖE. D).

“Şimdi YÖK'ün belirlediği kriterlere uymak istesem bu sefer programına uyamıyorum. Kendiminkine uymak istesem bu sefer öğrenme çıktıları hiçbiri ile uyumuyor ya da çok az uyuyor. Yani bazen zoraki bir ilişki oluşturuluyor. Bu da aslında en büyük sıkıntı” (ÖE. E).

“Ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili olarak çok sayıda ders kitapları ve KPSS yayınları olduğu için bunları inceleyen her öğretim elemanının benzer içerikte ve nitelikte ders vereceğini düşünüyorum” (ÖE. G).

Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde ders içeriklerini belirlerken YÖK'ün çerçeve programını, Bologna süreçlerini, meslektaşlarının hazırlamış olduğu içerikleri ve KPSS'ye yönelik çeşitli yayınları dikkate aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte hem YÖK çerçeve programı hem de Bologna süreçlerine uygun içeriklerin hazırlanmasının sınırlayıcı bir faktör olduğu da ifade edilmiştir.

Yapılan görüşmelerde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin içeriklerine yönelik öğretmen adaylarının da görüşleri alınmıştır. Tıpkı öğretim elemanları gibi öğretmen adaylarının da ilgili dersin kendi alanlarına özgü bir ders olmaması konusunda eleştirileri vardır. Bu konudaki örnek bazı ifadeler şöyledir:

“Zaten fen bilimleri alanı çok uygulamalı deneylerle iç içe olan bir alan olduğu için doğrudan bunlara yönelik bir ders değildi. Biraz genel bir dersti alana özgü bir şey yoktu” (ÖA. FBÖ. 2).

“Bu dersin çok fazla müzik öğretmenlerinin kullanacağı şekilde olmadığını düşünmüştüm. Sonuçta biz not verirken de diğer matematik ve Türkçe dersleri gibi notlar vermiyoruz genellikle” (ÖA. MZÖ. 1).

“Açıkçası ben uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü dersin büyük bir kısmında sınavlar nasıl hazırlanır? Bunlara yönelik içerikler var. Ama biz çocuklara sınav yapmayacağız. Yapamayız da zaten. Biz okul öncesi öğretmeni adayı olduğumuz için daha farklı bir ders yapılması gerektiğini düşünüyorum” (ÖA. OÖÖ. 2).

“Özel eğitimde ölçme ve değerlendirmenin ağır ve orta derecede çok da işinize yarayacağını düşünmüyorum. Ben bu verilen dersin sınıf eğitimi gibi alanların daha çok işine yarayacak teorik bilgiler içeren bir ders olduğunu düşünüyorum. Ders işlerken sanki sınıf öğretmeniyim de ona ilişkin ölçme ve değerlendirmeler yapacakmışım gibi hissettim” (ÖA. ÖEÖ. 3).

“Benim aklımda ölçme ve değerlendirmede daha çok sınav nasıl yapılır sınav çeşitleri sorular nasıl hazırlanır şeklindeki konular var. Ben sınav yapmayacağım için alanımla pek fazla ilgisi yok. Test geliştirme konusunda birçok şeyi öğrenmeme vesile oldu. Fakat dersin alanımla çok fazla ilgili olduğunu düşünmüyorum” (ÖA. RPD. 1).

“Yani içerisinde istatistiksel şeyler olduğu için çok alanıma hitap ettiğini düşünmüyorum” (ÖA. SBÖ. 2).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin kendi alanlarına uygun içeriklere sahip olmaması konusunda özellikle okul öncesi, özel eğitim, müzik öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanlarındaki öğretmen adaylarının eleştirileri söz konusudur. Bu alanlar dışında fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği gibi teorik içeriği olan ve sınav uygulamaları yapabilecek öğretmen adaylarının da dersin alanlarına hitap etmemesi konusunda eleştirileri dikkat çekmektedir. Ayrıca sözel tabanlı programlardaki öğretmen adayları ders içeriklerinin gereğinden fazla kapsamlı ağır olduğunu düşünmektedir.

“Açık konuşmak gerekirse benim hoşuma gitmedi. Ağır içerikli bir ders olduğunu düşünüyorum. Özellikle matematiksel kısmının ağır olduğunu düşünüyorum. Sözel alandan gelen bir ilahiyatçı için ağır olduğunu düşünüyorum” (ÖA. İLH. 1).

“Ben şahsen matematik öğrenmeyi orada beklemiyordum. Aritmetik ortalama filan almayı beklemiyordum” (ÖA. MZÖ. 3).

“Çünkü çok fazla terim var. İstatistiksel işlemler var. Özellikle kendi alanım için konuşacak olursam sosyal bilgiler sözel bir alan. Öğrencilere bir tık daha ağır gelebilir” (ÖA. SBÖ. 2).

“Nitekim gerçekten de o şekilde bir zorluk yaşadım ben bu dersi alırken. Çünkü işlemleri yapmak, yüzdelik değerlerini çıkarmak, ranj değerleri hesaplamak, biraz beni zorladı diyebilirim” (ÖA. TRE. 3).

Gözlem, görüşme ve dokümanlardan elde edilen veriler eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının tüm öğretmenlik alanları için ortak içeriklere sahip bir program olduğunu göstermektedir. Bu dersin içeriklerinin belirlenmesinde YÖK çerçeve programı, Bologna süreçleri ve öğretim elemanının kendi yaklaşımı gibi durumların etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları ise ders içeriklerinin kendi alanlarına uyumunu sorgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirmeden sorumlu kurum ve eğitim sisteminin

ihtiyaçlarının yanında ğretmen adaylarının hazırbulunuşluk ve beklentilerinin ne ölçüde dikkate alındığı üzerinde durulması gereken bir konudur.

4.4.3. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Hazırbulunuşluk ve Beklentilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik hazırbulunuşluk ve beklentileri konusundaki görüşleri de alınmıştır. Aynı zamanda öğretim elemanlarına da öğretmen adaylarının bu konudaki durumları sorulmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları büyük ölçüde ölçme ve değerlendirme bilgi altyapılarının ve hazırbulunuşluk düzeylerinin dersi almadan önce yetersiz düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adayları daha önce girdikleri sınavları ölçme ve değerlendirmeye yönelik sahip oldukları en temel bilgi kaynağı olarak görmektedir. Ayrıca programlarında istatistik dersi yer alan RPD ve matematik öğretmenliği bölümlerindeki öğretmen adayları belirli bir bilgi alt yapıları olsa da dersi kendilerine katkısı olduğunu düşünmektedir. Bu konudaki bazı görüşmecii ifadeleri şöyledir:

“Derse yönelik herhangi bir makale, akademik bir çalışma ya da kitap okumadım. Tamamen bu dersi alana kadar girip çıktığım sınavlar ile ilgili gözlemlediğim hoşnut olduğum ya da eleştirdiğim yönler vardı” (ÖA. İLH. 1).

“Tabi ki dersi almadan önce daha da yetersizdim. Sınav sorularının hazırlanması olsun değerlendirme sürecine bakış açım olsun belli bir seviyede olmasına rağmen dersi faydasının olduğunu düşünüyorum” (ÖA. MTÖ. 3).

“Dersi almadan önce bu konu ile ilgili bir ön bilgim yoktu. Sadece KPSS’de çıktığını biliyorum. Ölçme ve değerlendirme deyince aklıma sadece sınavlarda hazırlanan soruların puan değerleri geliyordu” (ÖA. MZÖ. 3).

“Bu dersi içeriklerine yönelik sadece kendi okul hayatımda girdiğim sınavlar kadar bir bilgim vardı. Onun dışında ne KPSS’ye yönelik ne de başka bir bilgi altyapım yoktu” (ÖA. OÖÖ. 3).

“Bizim ikinci sınıfta istatistik dersimiz vardı. O yüzden istatistik olarak kendimi yeterli hissediyorum. Eğer o dersi almasaydık biraz daha zor öğrenebilirdim” (ÖA. RPD. 6).

“Yani çok fazla altyapım yoktu konu ile ilgili. Fakat bu zamana kadar süregelen kısımda hazırlanan sorular ve bize yapılan değerlendirmelerle kafamızda az buçuk bir şeyler oluyordu” (ÖA. SNÖ. 1).

Görüşme yapılan öğretim elemanları da öğretmen adaylarının ifade ettiği gibi hazırbulunuşluk düzeylerini yetersiz olarak değerlendirmektedir. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının görüşlerine paralel olarak daha önce girilen sınavları ölçme ve değerlendirmeye yönelik temel bilgi kaynağı olarak görmekte ve sayısal tabanlı bölümlerde öğrenim gören veya istatistik dersini alan öğretmen adaylarını daha yeterli bulmaktadır. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Teorik olarak bir şey bildiklerini söyleyemeyiz öğrencilerin. Fakat bu dersi almadan önce zaten yıllardan beri lisede ya da üniversite hazırlıkta olsun birçoğu az çok bu kavramları duyuyor. Dolayısıyla birazcık haşır neşirler” (ÖE. A).

“Yani ön bilgileri parça parça var. O da gruptan gruba değişiklik gösteriyor. Bazı sayısal bölümler daha önce duydukları kavramlarla karşılaşıyorlar istatistik dersinden filan ama “evet biliyorum” demiyorlar genel itibariyle” (ÖE. B).

“Bu ders evet çok teknik bir ders. ...Matematik ağırlıklı olması da özellikle sözel alan çıkışlı öğrenciler için bir dezavantaj. Şimdi hazırbulunuşluk düzeyini ölçemiyoruz. Mutlaka öğrencilerin temel düzeyde matematik becerilerine istatistik okuryazarlığına sahip olmaları gerekiyor” (ÖE. C).

“Türkçe bölümündeki öğrenciye de bunu aktarırken aynı zorluk yaşıyor maalesef görsel sanatlarda da öğrenciler aslında hiçbir hazırbulunuşluğa sahip olmuyorlar” (ÖE. E).

“Açıkkası ben yetersiz buluyorum genelde öğrencileri. Tüm girdi süreçleri bakımından açıkkası. Çünkü üçüncü sınıfta veriyoruz bu dersi hatta bazı gruplarda üçüncü sınıfın ikinci döneminde ve fazlasıyla alanlarında ilerleme kaydetmiş olarak gelmelerini istiyoruz” (ÖE. F).

Öğretmen adayları hazırbulunuşluk durumlarını düşük düzeyde görseler de bir öğretmen adayının sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik çeşitli beklentilerinin olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda ders içeriği ve öğretim konusunda beklentilerinin karşılandığını fakat bireysel özelliklerin yeterince dikkate alınmadığını ifade etmiştir. Bu konudaki bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Hazırbulunuşluğum pek yüksek değildi. Fakat beklentim yüksekti. Hoca dersi anlatmaya başladıktan sonra dersi seviyor oluşum beklentilerimi yükseltti. Açıkkası beklentilerimin karşılandığını düşünüyorum hem kendim çalışarak hem de hocanın anlatımından dolayı” (ÖA. RPD. 1).

“Dersin girdilerinin daha iyi olabileceğini düşünüyorum. Hazırbulunuşluk seviyesi önemli. Biraz öğrenciye yönelik değil de sisteme göre yapılıyor. Bu ölçme ve değerlendirme konusunda biraz daha öğrenciye yönelik etkinlikler ve planlamalar yapılırsa bu dersin vermek istediği bilgilerin daha etkili olacağını düşünüyorum” (ÖA. RPD. 2).

“Bu ders kapsamında en azından ölçme ve değerlendirme nasıl yapılır? Bir öğretmen adayı için bu faaliyetleri yeteri düzeyde gerçekleştirebilir miyim? Şeklinde beklentilerim vardı. Onların karşılandığını düşünüyorum” (ÖA. ÖEÖ. 2).

“Her öğrencinin farklı bir öğrenme biçimi var. Fakat biz sistemi tekdüze bir şekilde seçim yapıyoruz. Fakat insanlar böyle değil insanlar çok değişik. Bireysel farklılıklar farklı bakış açıları çok önemli. Bunun çok fazla dikkate alındığını düşünmüyorum” (ÖA. SBÖ. 3).

“Beklentim açıkçası bu dersi aldıktan sonra iyi bir ölçme değerlendirme yapabilecek, o bakış açısına sahip olabilecek ölçme değerlendirme tekniklerini kullanabilecek düzeyde olmaktı. Bunun da bir kısmının karşılandığını düşünüyorum” (ÖA. SNÖ. 3).

Öğretmen adayları eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik beklentileri genel olarak karşılansa da dersin sistemin gereksinimleri kadar öğrenci özelliklerini dikkate almaması konusunda programı eleştirmektedir. Ayrıca derse yönelik hazırbulunuşluk durumlarının düşük olması ve öğrenci özelliklerinin yeterince dikkate alınmamasının öğretmen adaylarının tutum ve motivasyonlarına bir etkisinin olup olmadığı da üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

4.4.4. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutum ve Motivasyonlarına Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini almadan önce sahip oldukları derse yönelik tutum ve motivasyon durumlarına ilişkin hem kendilerinden hem de dersi yürüten öğretim elemanlarından görüşler alınmıştır. Görüşmelerde öğretmen adayları bu dersin alanları açısından önemli ve gerekli olduğuna yönelik görüşler sunmuştur. Bu konudaki bazı görüşmecî ifadeleri ise şöyledir:

“Eğitimde ölçme değerlendirme öğretmenlikteki önemli derslerden biri. Çünkü biz öğrencilere aktardığımızı değerlendirmemiz gerekiyor. Öğrencileri değerlendiriyoruz ama nispeten kendimizi de değerlendirmiş oluyoruz” (ÖA. FBÖ. 3).

“Bu dersi almak benim için gerekli... çocukların düzeyine göre soru hazırlayabilmek, onların sınav sonuçlarını değerlendirebilmek ya da süreci nasıl yönlendireceğimi bilmek benim için çok önemli” (ÖA. MTÖ. 3).

“Hocam bu dersin kesinlikle olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sizin de bildiğiniz gibi biz küçük yaş gruplarına hitap edeceğiz. Bu yaştan küçülmesi demek işimizin ne kadar zorlaştığını bir kanıtı. Bizim çocukların seviyesine uygun ölçme tekniklerini bilmemiz lazım” (ÖA. SNÖ. 2).

Görüşmelerde öğretmen adayı ve öğretim elemanları her ne kadar dersin önemli ve gerekli olduğunu düşünse de özellikle sözel alanlardan gelen öğretmen adayları dersin zor geçebileceğine yönelik korku ve ön yargılarının olduğunu ifade etmiştir.

“Bu ders çoğunlukla öğrencilerin kalmaktan korktuğu bir ders” (ÖE. A).

“Mesela bu dönem sözel ağırlıklı olarak gittiğim Türkçe grubu için söylüyorum bir çekinceleri oluyor. Ölçme ve değerlendirme dersi sayısal bir ders dediğinizde öğrenciler de bir korku oluyor” (ÖE. C).

“...öğrencilerin derse karşı tutumları ve motivasyonları okudukları bölüme göre değişebiliyor. Sözel ağırlıklı programlarda öğrencilerin sayısal ağırlıklı bölümlere göre derse karşı tutumlarının daha olumsuz ve motivasyonlarının daha düşük olduğunu gözlemliyorum” (ÖE. G).

“Ölmeye olan bir ön yargım vardı bunu daha önce de söylemiştim. O yüzden tutum noktasında dersin içeriği konusunda da çok bir bilgim olmadığı için ilk başlarda bir ön yargı ile girdim” (ÖA. İNÖ. 1).

“Arkadaşlarımdan duyduğum çok zor bir ders, çok zorluyorlar diyerek bizi ilk başlarda korkutmuşlardı. İlk derse girdiğimde önyargılı girmiştım” (ÖA. MZÖ. 1).

“Derse başlamadan önce tabi ki gözüm korktu bu dersten. Çünkü diğer derslere göre daha sayısal ağırlıklı bir ders olduğu söylendi. O yüzden sözelci olduğum için nasıl yapacağım diye korktum” (ÖA. OÖÖ. 2).

“Biraz önyargılıydım. Çünkü ölçme ve değerlendirme deyince sayısal bir ders, zor bir ders olduğu söylenmişti. Öyle bir duyum almıştım ve biraz o yüzden önyargılıydım” (ÖA. ÖEÖ. 1).

“Ancak bu dersi aldığım zaman üst sınıflardan duyduğumuz bir önyargı vardı. Sayısal bir ders olması işlem yapma gerekliliği sözel bir öğrenci olarak beni korkutmuştu” (ÖA. TRE. 3).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğretmen adaylarının sahip oldukları ön yargının en temel kaynağının dersi daha önce alan öğretmen adaylarından aldıkları duyumlar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak sözel alandan olma ve derse yönelik hazırbulunuşluk durumunun düşük olması da olumsuz tutum oluşturan durumlar olarak ifade edilmiştir.

Öğretmen adaylarından ve öğretim elemanlarından eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik motivasyon durumlarının nasıl olduğu hakkında görüşleri alınmıştır. Bazı öğretim elemanları KPSS'nin bu ders için bir motivasyon kaynağı olduğu yönünde cevaplar vermiştir. Öğretmen adayları ise KPSS'yi bir motivasyon kaynağı olmaktan çok önlerindeki bir engel olarak değerlendirmektedir. Öğretmen adayları bu konuda kendilerini en çok bireysel ilgilerinin ve öğretim elemanı tutumunun etkilediğini ifade etmiştir. Bu konudaki bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Çünkü KPSS birazcık da onların kaygısı. Dersi geçmiş olsalar bile bir sonraki yıl atanmak için bu sınava girecekler. Hangi branştan girerlerse girsinler ölçme değerlendirme bir şekilde karşılıklarına gelecek” (ÖE. B).

“Açıkçası benim silahlarımdan bir tanesi KPSS. ...ilgilerini çekebilmek, derse yönelik motivasyonlarını artırabilmek için de hep şunu söylüyorum mutlaka sunumlarımda. Bakın arkadaşlar şuraya dikkat edin burası KPSS'de soruların geldiği bir yer. Bu konu KPSS'de karşınıza çıkabilir. Böyle olunca da açıkçası dersi daha iyi dinlediklerini düşünüyorum” (ÖE. C).

“Öğrencileri motive edebildiğimiz tek yer bu ders kapsamında KPSS. Özellikle o dediğim resim, müzik gibi dezavantajlı gruplar için. Çünkü bu ders kapsamında öğrendikleri çoğu bilgileri öğretmenlik meslekleri sırasında uygulamayacaklar. O yüzden onları motive edebileceğim tek yer KPSS soruları oluyor” (ÖE. F).

“Tabi ki KPSS üzerimizde etkisi var. Ben çocukluğumdan beri öğretmen olmak istiyorum. Eğitimde ölçme ve değerlendirme de bu konuda benim önümde engel demeyeyim de geçmem gereken bir sınav. ...dersleri ben daha çok kendime bir şeyler katması için öğreniyorum. Daha sonrasında sınavda da rahatlıkla yapabileceğimi düşünüyorum.” (ÖA. FBÖ. 3).

“Fakat öğretmen olacağımız için ölçme değerlendirme dersini tabi ki almamız gerekiyor. KPSS'de de çıkıyor” (ÖA. MZÖ. 2).

“Zaten matematiksel işlemler barındıran dersler her zaman ilgimi çekmiştir. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme dersine de ayrı bir ilğim oluşmuştu” (ÖA. RPD. 6).

“Motivasyonum gayet iyiydi. Zaten hocamızın da etkisi büyüktü. Çok samimi bir insan olduğu için derse yönelik bakış açımı, tutumumu, ilgimi etkilediğini düşünüyorum” (ÖA. SNÖ. 3).

Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ve motivasyonları hakkındaki görüşler incelendiğinde dersin bulunduğu fakat dersin zorluk düzeyine ilişkin ön yargıların olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu derse yönelik en temel motivasyon kaynağı ise KPSS olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının derse yönelik tutum ve motivasyonları sağlamada ve öğretimsel beklentilerini karşılamada dersi veren öğretim elemanına da görevler düşmektedir. Bu açıdan öğretim elemanı niteliği de üzerinde durulması gereken bir konu olarak önemli görülmüştür.

4.4.5. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersini Yürüten Öğretim Elemanı Niteliğine Yönelik Bulgular

Yürüttükleri derste öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu sağlama çabasına girmeden önce öğretim elemanlarının derse yönelik kendi tutumlarının nasıl olduğunun belirlenmesi önemli görülmüştür. Bu sebeple öğretim elemanlarına eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik neler düşündükleri sorulmuştur. Görüşmeciler ilgili dersin temel ölçme ve değerlendirme becerilerini kazandırma konusunda önemli ve gerekli bir ders olduğuna yönelik görüşler sunmuştur. Bu konudaki bazı ifadeler şöyledir:

“Genel itibarıyla ölçme ve değerlendirme dersi zaten olmazsa olmaz derslerden bir tanesi öğretmen adayları için” (ÖE. A).

“Özetleyecek olursam bu ders evet önemli, meslek hayatları boyunca karşılarına çıkacak. Hatta atanacaklar atanma sürecinde her zaman ölçme ile muhatap olacaklar” (ÖE. C).

“Bunun dışında dersin sadece kendisine baktığımızda, öğrettiklerine baktığımızda, ...bunları her öğretmen adayının bilmesi gerekiyor. Kendi alanı üzerinde fazladan bilmesi gerekenler olabilir. Ama bu temel kavramların öğrenilmesi gerekiyor” (ÖE. D).

“Eğitim fakültesinde işlevsel olan derslerden biri ölçme ve değerlendirmedir. Yani öğrenci ölçmeyi, değerlendirmeyi bilmeden mezun olursa öğretmenlik hayatı da muhakkak eksik gider” (ÖE. E).

“Ölçme ve değerlendirme dersi her branştan öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri ve her vatandaşın sahip olması gereken temel düzeyde istatistik bilgilerini içeriyor” (ÖE. G).

Yapılan görüşmelerde dersi yürüten öğretim elemanlarının bilgi birikimlerine ya da yetkinliklerine yönelik herhangi bir soru sorulmamıştır. Fakat hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları bu konuda çeşitli görüşler sunmuştur. Öğretmen adayları özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde dersi yürüten öğretim elemanlarının gerekli çaba ve özveriyi gösterdiklerini ifade eden görüşler bildirmiştir. Bu bağlamdaki örnek bazı ifadeler şöyledir:

“Şimdi hocam malum pandemiden dolayı uzaktan eğitimle almak zorunda kaldık. Hocamız bu konuda elinden gelen her şeyi yaptı” (ÖA. FBÖ. 3).

“Bence bizim hocamız yapması gereken her şeyi yaptı” (ÖA. MZÖ. 2).

“Çok yardımcı oldu bu konuda. Hatta hocamızın kendinden fazla şeyler kattığını da düşünüyorum bu süreçte” (ÖA. SBÖ. 3).

“Şu anki bulunduğumuz duruma göre öğretmenimiz bilgilerini gayet başarılı bir şekilde bize aktardı” (ÖA. OÖÖ. 3).

“Bence Hoca elinden geleni yaptı” (ÖA. RPD. 4).

Öğretim elemanlarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini verme konusunda ilgili anabilim dalında görev yapmayı ya da bu alanda lisansüstü öğrenim görmeyi nitelik belirleyici temel faktör olarak gördükleri söylenebilir. Örnek olarak:

“Zaten bu dönem ölçme değerlendirme hocaları bu dersi vermeye başladı. Bunun öncesinde kendi branş hocaları veriyordu. Bize de dersleri vermiyorlardı” (ÖE. B).

“Akademisyenlerimizin de ölçme ve değerlendirme açısından kendilerini geliştirmelerini, hatta belki de ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans yapmalarını da öneririm” (ÖE. E).

“Ben her öğretim elemanının benzer içerikte ve nitelikte ders vereceğini düşünüyorum. Tabi bu öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme alanında bir doktora derecesine sahip olduğunu varsayıyorum” (ÖE. G).

Öğretim elemanlarının derse yönelik tutum ve yeterliklerine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin önemli ve gerekli bir ders olarak görüldüğü, bu açıdan öğretim elemanlarının uzaktan eğitim süreçlerinde sahip oldukları

imkanlar dâhilinde dersi etkin bir biçimde yürütmek için gerekli çabayı gösterdikleri ve alan uzmanlığının bu dersi yürütme konusunda önemli görüldüğü söylenebilir.

4.5. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının “İşlemler” Boyutunun Niteliğine Yönelik Bulgular

Bu bölümde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının işlemler boyutundaki durumunu betimleyen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada programın betimlenmesinde kullanılan Uygunluk-Olasılık Program Değerlendirme Modelinde işlemler, öğretme ve öğrenme faaliyetlerini oluşturan ve birbirini takip eden sunum, sınıf tartışmaları, ödev ve sınavlar gibi görev ve etkinlikleri ifade etmektedir (Stake, 1967). Bu bağlamda değerlendirilen programın “İşlemler” boyutuna yönelik öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşleri alınmıştır. Görüşmecilerin programın işlemler boyutuna ilişkin görüşlerinden çıkarılan kodlar ve bu kodların tekrarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Programın İşlemler Boyutunun Niteliğine İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler

Tema	Öğretim Elemanları			Öğretmen Adayları			Birleştirilmiş		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
İşlemlerin Niteliği	Ders süresi	7	25,9	Yöntem ve teknikler	27	23,9	Yöntem ve teknikler	33	23,6
	Yöntem ve teknikler	6	22,2	Kaynak-materyal	22	19,5	Kaynak-materyal	25	17,9
	Uzaktan eğitim	4	14,8	Uzaktan eğitim	19	16,8	Uzaktan eğitim	23	16,4
	Kaynak-materyal	3	11,1	Ders süresi	15	13,3	Ders süresi	22	15,7
	Etkileşim ve katılım	3	11,1	Ödevler	14	12,4	Etkileşim ve katılım	14	10,0
	Sınıf mevcudu	2	7,4	Etkileşim ve katılım	11	9,7	Ödevler	14	10,0
	İmkanlar	2	7,4	Sınıf mevcudu	3	2,7	Sınıf mevcudu	5	3,6
				İmkanlar	2	1,8	İmkanlar	4	2,9
Toplam		27	100%	Toplam	113	100%	Toplam	140	100%

Tablo 4.14 incelendiğinde öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının programın işlemler boyutuna ilişkin kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, kaynak ve materyaller, uzaktan eğitim süreci, ders süresi, derse yönelik etkileşim ve katılım, derste verilen ödevler, sınıf mevcudu ve sahip olunan imkanlar konularında görüş sundukları görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen kodlamaların detayları ise alt başlıklarda sunulmuştur.

4.5.1. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Yönelik Bulgular

Araştırmada eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin yürütüldüğü süreçlerde Covid-19 pandemisi sebebiyle yüz yüze öğretim faaliyetleri gerçekleştirilememiştir. Fakat dersler çeşitli uzaktan eğitim platformları üzerinden büyük oranda canlı ders olarak yürütülmüştür. Tablo 4.15'te dersin yürütüldüğü uzaktan eğitim platformları ve dersin yürütülüş şekline yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.15. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Yürütüldüğü Uzaktan Eğitim Platformları ve Yürütülüş Biçimi*

Üniversite	Gruplar	Uzaktan Eğitim Platformu	Dersin Yürütülüş Biçimi
Üniversite 1	RPD 1	Google Meet	875 dk. canlı ders
		Google Classroom	
	İlahiyat	Google Meet	760 dk. canlı, 120 dk. kayıt ders
		Google Classroom	
		Microsoft PowerPoint Video	
Üniversite 2	RPD 2	Google Meet	695 dk. canlı, 60 dk. kayıt ders
		Adobe Connect	
		Microsoft PowerPoint Video	
Üniversite 3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Adobe Connect	1275 dk. canlı ders
	Müzik Öğretmenliği	Adobe Connect	1470 dk. canlı ders
	Özel Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenliği	Microsoft Teams	770 dk. canlı ders
		Adobe Connect	

Tablo 4.15 incelendiğinde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin uzaktan yürütüldüğü süreçte canlı dersler için en çok tercih edilen platformların “Google Meet ve Classroom, Adobe Connect ve Microsoft Teams” olduğu kayıt üzerinden yürütülen dersler için ise “Microsoft PowerPoint Video” uygulamasının tercih edildiği görülmektedir. Uzaktan eğitim platformunun tercihinde üniversiteler arasında farklılıklar söz konusudur. “Üniversite 1” derslerde Google Meet platformunu, “Üniversite 2” Google Meet ve Adobe Connect platformlarının, “Üniversite 3” ise Adobe Connect ve Microsoft Teams platformlarını tercih etmiştir. Ayrıca dersler %97,8 (5895 dk.) canlı, %2,2 (180 dk.) kayıt üzerinden yürütülmüştür.

Görüşme yapılan öğretmen adayları ve öğretim elemanları dersin uzaktan yürütülmesi konusunda çeşitli görüşler de sunmuştur. Bu konuda hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları büyük oranda yüz yüze yapılan dersler ile karşılaştırıldığında uzaktan yürütülen

derslerin öğretim ve uygulama verimliliği adına sınırlayıcı olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Fakat sizin de bildiğiniz gibi uzaktan eğitimde ne yazık ki yüz yüze eğitimdeki gibi olmuyor. Evin içerisinde bir sürü dikkat dağıtıcı etken oluyor” (ÖA. FBÖ. 3).

“Açıkçası ben kendimi hala yeterli görmüyorum. ...Çünkü sınıfta öğrenme ile internet ortamında öğrenmek bana eşit gelmiyor açıkçası” (ÖA. MZÖ. 2).

“Fakat uzaktan eğitim süreci beni birazcık yıprattı. O konuda biraz sıkıntılarımız oldu. Benim ilgim çok dağıldı. Daha çok dersi derste değil de sonraki tekrarlarda izledim” (ÖA. ÖEÖ. 3).

“Ben pek online eğitimden verim alamıyorum zaten. Yüz yüze sınavlardaki aldığım puanlar ile kıyasladığımızda zaten daha kötü oldu benim için” (ÖA. RPD. 5).

“Şu an içinde bulunduğumuz şartlar dolayısıyla sınıfta işleyemiyoruz. Birazcık yetersiz kalmış olabilir. O sınıftaki etkiyi verememiş olabilir” (ÖA. SBÖ. 2).

“İşte sunumla senkronize bir şekilde ders işliyorsun sen birazcık ileriye gidiyorsun, işte öğrenci hocam görmedim internet takıldı diyor. İşte bunlar insanın da motivasyonunu bozuyor” (ÖE. B).

“Genelde yüz yüze sınıf içi uygulamalar yapabiliyorduk. ...Fakat uzaktan eğitimde uygulamaya neredeyse hiç yer veremedik” (ÖE. F).

Görüşmeciler uzaktan eğitim süreçlerini genel olarak verimsiz bulsa da canlı olarak yürütülen derslerde öğretim elemanları çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak derslerini daha verimli hale getirme çabası göstermiştir. Tablo 4.16’da gözlem yapılan gruplarda yaygın olarak kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 4.16. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

Üniversite	Gruplar	Öğretim Yöntem ve Teknikleri			Anlatım		Soru-Cevap		Tartışma		Örnek Olay	
			f		f	%	f	%	f	%	f	%
Üniversite 1	RPD 1	Anlatım	15									
		Soru-cevap	15									
		Tartışma	8									
		Örnek olay	2									
		Ara Toplam	40	15	7,43	15	7,43	8	3,96	2	0,99	
	İlahiyat	Anlatım	15									
Soru-cevap		14										
Tartışma		9										
Örnek olay		2										
Ara Toplam		40	15	7,43	14	6,93	9	4,46	2	0,99		
Üniversite 2	RPD 2	Anlatım	14									
		Soru-cevap	13									
		Tartışma	7									
		Ara Toplam	34	14	6,93	13	6,44	7	3,47			
Üniversite 3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Anlatım	14									
		Soru-cevap	13									
		Ara Toplam	27	14	6,93	13	6,44					
	Müzik Öğretmenliği	Anlatım	16									
		Soru-cevap	15									
		Ara Toplam	31	16	7,92	15	7,43					
	Özel Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenliği	Anlatım	12									
		Soru-cevap	12									
		Tartışma	6									
Ara Toplam		30	12	5,94	12	5,94	6	2,97				
			202	86	42,58	82	40,61	30	14,86	4	1,98	

Tablo 4.16 incelendiğinde anlatım, soru-cevap, tartışma ve örnek olay uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılan öğretim yöntemleri olmuştur. Anlatım yöntemi %42,58 ile tüm gruplarda en çok tercih edilen yöntem olurken bu yöntemi sırası ile %40,61 soru-cevap, %14,86 tartışma ve %1,98 örnek olay yöntemleri izlemiştir. Bu yöntemler dışında derslerde herhangi bir öğretim yöntem ve tekniği kullanılmazken üniversiteler arasında da yöntemsel tercihler konusunda dikkat çekici bir farklılık söz konusu değildir.

Yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarına derslerinde tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri sorulmuştur. Görüşmeciler yapılan gözlemlerde elde edilen bulgulara paralel olarak tercih ettikleri en yaygın yöntemlerin anlatım, soru-cevap ve tartışma olduğunu ifade etmiştir. Bu konudaki bazı öğretim elemanı ifadeleri şöyledir:

“Genelde biz öğretmen olarak anlatıyoruz çocuk dinliyor. Zaman zaman tartışma ortamı oluşturup çocukların görüşlerini almaya çalışıyoruz” (ÖE. A).

“Uzaktan eğitim sürecinde zaten biz içeriği anlatmaya mecburuz. Ne yapacağız başka bir ortamımız yok. Ben anlatacağım öğrenciler ön okumalarını yapıp gelecekler anlamadıkları bir nokta olduğunda soracaklar” (ÖE. C).

“Ben genellikle anlatım ve soru cevap kullanıyorum. Çok sık olarak anlatımı kendim yapmaya çalışıyorum. Bu anlamda dersimi bırakamıyorum çünkü henüz bir ön koşul bilgileri yok” (ÖE. E).

“Benim uygulamalarımda özellikle uzaktan eğitim her şeyi çok değiştirdi. Dersleri ben anlatıyorum. Anlatmadan önce ...konuyla ilgili neler biliyorlar neler düşünüyorlar tarzında birkaç soru ile derse başlıyorum. Ama ondan sonra konuyu tüm ayrıntılarıyla ben anlatıyorum” (ÖE. F).

Görüşmelerde öğretim elemanları tarafından öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde uzaktan eğitim süreçlerinin ve öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca derslerde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik öğretmen adaylarının da görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları da öğretim elemanları gibi uzaktan eğitim süreçlerinin derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri konusunda sınırlayıcı bir faktör olduğuna yönelik görüşler ifade etmiştir. Fakat öğretmen adayları yöntem çeşitliliğinin ve uygulama eğitiminin yetersiz olduğuna yönelik görüşler sunmuştur. Örnek olarak:

“Dersin içeriklerinin ağır olduğunu, dersin öğretim elemanının sadece anlatım yöntemini kullandığını söylemek istiyorum” (ÖA. İLH. 1).

“Ders daha çok sunumlar üzerinden devam ettiği için ölçme ve değerlendirmenin biraz daha verimli geçmesini uygulamaya yönelik olmasını isterdim tabi. Ama tabi mecburi sebepler dolayısıyla bu şekilde geçmiş oldu” (ÖA. MTÖ. 2).

“Uzaktan eğitimde olduğu için ve ders olarak da çok bir uygulama kısmı olmadığı için direkt anlatılıp geçildi” (ÖA. OÖÖ. 2).

“Benim için sürekli slaytların olması sıkıcı geçiyor aslında. Sürekli okuma yapmak bana göre çok sıkıcı” (ÖA. RPD. 5).

“Kullandığımız tek öğretim yöntem ve tekniği anlatımdı. Hem hocamız hem de biz çaba gösterdik ama sadece çaba vardı ortada. Sadece bilgisayar ve biz vardık. Bunun dışında başka bir şey yoktu” (ÖA. SBÖ. 3).

“Hocamız genelde sunum üzerinden anlatım tekniğini kullanarak ilerliyordu derslerde. Teori üzerinden olduğu için bu ders hep anlatım yapmak, konuşmak ve soru cevap üzerinden gidiyordu. Hocamız dersi daha farklı yapabiliirdi daha cazip bir hale getirebilirdi” (ÖA. SNÖ. 3).

Gözlem süreçlerinde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi sahip olunan imkanlar dâhilinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak büyük ölçüde uzaktan ve canlı dersler şeklinde yürütülmüştür. Uzaktan eğitim süreçlerinde derslerin bir şekilde devam etmiş olmasının yanında öğrencilerin bu derslere ne ölçüde katılım sağlayabildikleri de üzerinde durulması gereken önemli bir konudur.

4.5.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Süresi ve Öğrenci Devamsızlığına Yönelik Bulgular

Araştırma sürecinde yapılan gözlemlerde haftalık ders süreleri ve öğrencilerin derse devamını sağlama konularında farklı gruplarda farklı uygulamalar yürütülmüştür. Haftalık ve toplam ders süreleri gruptan gruba farklılık göstermiştir. Ayrıca bazı öğretim elemanları derslerinde yoklama alırken bazı gruplarda derse devamı zorunlu tutulmamıştır. Tablo 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21 ve 4.22’de derslerin haftalık olarak yürütülüş biçimleri, ders süreleri ve yoklama süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 4.17. RPD 1 Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri

Haftalar	Gözlem Tarihi ve Saati	Dersin Yürütülüş Biçimi	Dersin Süresi	Yoklama	Katılımcı Sayısı	
					f	%
1	13.10.2020 – 10.30	Canlı	50 dk.	Yok	Bilinmiyor	Bilinmiyor
2	20.10.2020 – 10.30	Canlı	45 dk.	Var	66	90,41
3	27.10.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	72	98,63
4	03.11.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	61	83,56
5	10.11.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	66	90,41
6	17.11.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	61	83,56
7	24.11.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	65	89,04
8	08.12.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	65	89,04
9	15.12.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	70	95,89
10	22.12.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	61	83,56
11	29.12.2020 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	64	87,67
12	05.01.2021 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	64	87,67
13	12.01.2021 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	70	95,89
14	19.01.2021 – 10.30	Canlı	60 dk.	Var	60	82,19
Ek ders	22.01.2021 – 11.00	Canlı	60 dk.	Yok	30	41,09
		Toplam	875 dk.	$\bar{X}$	62,5	85,61%

Tablo 4.18. RPD 2 Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri

Haftalar	Gözlem Tarihi ve Saati	Dersin Yürütülüş Biçimi	Dersin Süresi	Yoklama	Katılımcı Sayısı	
					f	%
1			Ders yapılmadı.			
2	24.10.2020 – 12.00	Canlı	50 dk.	Katılım zorunlu değil.	32	71,11
3	31.10.2020 – 12.00	Canlı	60 dk.		30	66,66
4	01.11.2020 – 12.00	Canlı	60 dk.		33	71,11
5	17.11.2020 – 12.00	Canlı	60 dk.		26	57,77
6	19.11.2020 – 11.00	Canlı	45 dk.		27	60,00
7	26.11.2020 – 11.00	Canlı	60 dk.		33	71,11
8	10.12.2020 – 11.00	Canlı	60 dk.		25	55,55
9	17.12.2020 – 11.00	Canlı	60 dk.		22	48,88
10	24.12.2020 – 11.00	Canlı	60 dk.		29	64,44
11	31.12.2020 – 11.00	Canlı	60 dk.		18	40,00
12	07.01.2021	Kayıt	60 dk.		Bilinmiyor	Bilinmiyor
13	14.01.2021 – 11.00	Canlı	60 dk.		25	55,55
14	21.01.2021 – 11.00	Canlı	60 dk.		25	55,55
Toplam			755 dk.	$\bar{X}$	27,08	60,17%

Tablo 4.19. İlahiyat Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri

Haftalar	Gözlem Tarihi ve Saati	Dersin Yürütülüş Biçimi	Dersin Süresi	Yoklama	Katılımcı Sayısı	
					f	%
1	15.10.2020 – 8.30	Canlı	50 dk.	Yok	Bilinmiyor	Bilinmiyor
2	23.10.2020 – 8.30	Canlı	50 dk.	Var	115	86,46
3	30.10.2020 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	116	87,21
4	06.11.2020 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	116	87,21
5	10.11.2020	Kayıt	60 dk.	Yok	Bilinmiyor	Bilinmiyor
6	20.11.2020 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	100	75,18
7	27.11.2020 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	101	75,93
8	11.12.2020 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	101	75,93
9	18.12.2020 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	110	82,70
10	25.12.2020 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	101	75,93
11	01.01.2021	Kayıt	60 dk.	Yok	Bilinmiyor	Bilinmiyor
12	08.01.2021 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	92	69,17
13	15.01.2021 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	101	75,93
14	22.01.2021 – 8.30	Canlı	60 dk.	Var	76	57,14
Ek ders	22.01.2021 – 18.00	Canlı	60 dk.	Yok	64	48,12
Toplam			880 dk.	$\bar{X}$	99,41	74,74%

Tablo 4.20. *Fen Bilgisi Öğretmenliği Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri*

Haftalar	Gözlem Tarihi ve Saati	Dersin Yürütülüş Biçimi	Dersin Süresi	Yoklama	Katılımcı Sayısı	
					f	%
1	05.10.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.	Katılım zorunlu değil.	23	47,91
2	12.10.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		28	58,33
3	19.10.2020 – 11.00	Canlı	75 dk.		36	75,00
4	26.11.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		28	58,33
5	02.11.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		34	70,83
6	09.11.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		28	58,33
7	16.11.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		32	66,66
8	23.11.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		27	56,25
9	07.12.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		26	54,16
10	14.12.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		26	54,16
11	21.12.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		29	60,41
12	28.12.2020 – 11.00	Canlı	90 dk.		30	62,50
13	04.01.2021 – 11.00	Canlı	90 dk.		25	52,08
14	13.01.2021 – 15.00	Canlı	120 dk.		18	37,50
Toplam			1275 dk.	$\bar{X}$	27,85	58,03%

Tablo 4.21. *Müzik Öğretmenliği Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri*

Haftalar	Gözlem Tarihi ve Saati	Dersin Yürütülüş Biçimi	Dersin Süresi	Yoklama	Katılımcı Sayısı	
					f	%
1	05.10.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.	Katılım zorunlu değil.	32	78,04
2	12.10.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		30	73,17
3	19.10.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		30	73,17
4	26.11.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		29	70,73
5	02.11.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		29	70,73
6	09.11.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		29	70,73
7	16.11.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		30	73,17
8	23.11.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		31	75,60
9	07.12.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		13	31,70
10	14.12.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		24	58,53
11	21.12.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		24	58,53
12	28.12.2020 – 9.30	Canlı	90 dk.		16	39,02
Ek ders	03.01.2021 – 13.00	Canlı	120 dk.		20	48,78
13	04.01.2021 – 9.30	Canlı	90 dk.		15	36,58
14	15.01.2021 – 11.30	Canlı	120 dk.		17	41,46
Ek ders	16.01.2021 – 13.00	Canlı	60 dk.		14	34,14
Toplam			1470 dk.	$\bar{X}$	23,93	58,36%

Tablo 4.22. Özel Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenliği Grubu Derslerin Haftalık Olarak Yürütülüş Biçimleri, Ders Süreleri ve Yoklama Süreçleri

Haftalar	Gözlem Tarihi ve Saati	Dersin Yürütülüş Biçimi	Dersin Süresi	Yoklama	Katılımcı Sayısı	
					f	%
1			Ders yapılmadı.			
2	13.10.2020 – 15.00	Canlı	50 dk.	Katılım zorunlu değil.	99	68,75
3	20.10.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		97	67,36
4	27.10.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		98	68,05
5	03.11.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		92	63,88
6	10.11.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		102	70,83
7	17.11.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		98	68,05
8	24.11.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		97	67,36
9	08.12.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		85	59,02
10	15.12.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		81	56,25
11 (Telafi)	26.12.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.		76	52,77
12	29.12.2020 – 15.00	Canlı	60 dk.	74	51,38	
13	05.01.2021 – 15.00	Canlı	60 dk.	77	53,47	
14			Ders yapılmadı.			
Toplam			770 dk.	X̄	89,66	62,26%

Tablo 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21 ve 4.22 incelendiğinde derslerin tüm gruplarda büyük oranda canlı ders biçiminde yürütüldüğü görülmektedir. RPD 1, RPD 2, ilahiyat, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği gruplarında derslerin büyük ölçüde haftalık 60 dakika olarak yürütüldüğü, fen bilgisi ve müzik öğretmenliği gruplarında ise 90 dakikalık derslerin tercih edildiği görülmektedir. Haftalık 60 dakika ders yapan gruplarda toplam ders süresi ek ders ile en fazla 880 dakikada tamamlanmıştır. Ders süresinin 90 dakika tutulduğu gruplarda ise ek derslerle birlikte toplamda 1470 dakikaya kadar ders yapılmıştır. Fen bilgisi ve müzik öğretmenliği gruplarında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi aynı öğretim elemanı tarafından aynı gün içerisinde yürütülmüş olmasına rağmen müzik öğretmenliği grubunda 195 dakika daha fazla ders yapılmıştır. Ayrıca RPD 1 ve ilahiyat gruplarında yürütülen derslerde yoklama alınmıştır. Diğer gruplarda ise derse devam zorunlu tutulmamıştır. Tablo 4.17, 4.18, 4.19, 4.20, 4.21 ve 4.22 incelendiğinde bu durumun haftalık öğrenci katılımına yansıdığı görülmektedir. RPD 1 grubunda öğrencilerin derse haftalık devam oranı %85,61, ilahiyat grubunda ise %74,74'tür. Yoklama alınmayan gruplarda ise derse haftalık devam oranı %58,03 ile %62,26 arasında değişmektedir.

Görüşme yapılan öğretim elemanları ve öğretmen adayları eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin haftalık ders saatleri hakkında da düşüncelerini ifade etmiştir. Hem dersi alan öğretmen adayları hem de dersi yürüten öğretim elemanları ders süresinin yetersiz olduğu görüşündedir. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Fakat ders süresi eğitimde ölçme ve değerlendirme için daha uzun olabilirdi. Çünkü konular zor ve daha açıklayıcı olmak gerekir bana göre. Zor konularda biraz daha fazla zamana ihtiyaç var öğrencilerin anlayabilmesi için” (ÖA. FBÖ. 1).

“Dersin süresini bazen öğretmen yetiremiyordu. Bu hocaya göre bir şey miydi? Bilmiyorum” (ÖA. MZÖ. 3).

“Tabi burada zaman faktörü de etkili. Derslerimizin süresi sınırlı. Bu dersi haftada iki saat olarak alıyorduk ve yoğun bir ders olarak da geçiyordu” (ÖA. İLH. 2).

“Bir ders saatinde ya da maksimum iki ders saatinde anlattığımız bir konu ile bu kadar temel kavramları verebileceğimizi düşünmüyorum. Sadece evet öyle bir şey var diye bir farkındalık oluşacaktır” (ÖE. B).

“Bu ders üç saat olsa üç saatte rahat yetiştirebileceğimiz bir içeriğimiz vardı. Ama şu anda böyle bir durum söz konusu değil. Hele bir de uzaktan eğitimde bunun bir saate indirgenmesi bizi daha çok baskı altına alıyor” (ÖE. C).

“Eskiden dersin üçüncü saatini uygulama yaptırmakta kullanıyorduk. Öğrencilere, hatalı ve hatasız test maddeleri yazılması, analitik ve holistik rubrik hazırlanması vb. uygulamaya dayalı görevler veriyorduk. Bu anlamda, ders süresinin tekrar üç saat yapılması gerektiğini düşünüyorum” (ÖE. G).

Ders süresinin sınırlı olması kapsamlı içeriklere sahip olan teknik bir ders için yetersiz olarak değerlendirilirken öğrencilerin derse devamında yoklama önemli bir faktör olarak dikkat çekmektedir. Derse devam konusunda yoklama dışında etkili olması beklenen bir diğer durum ise uzaktan eğitim süreçlerinde sahip olunan imkanlardır. Bu bağlamda dersin yürütülmesinde kullanılan araç-gereç, kaynak ve materyallerin incelenmesi önemli görülmüştür.

4.5.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Araç-Gereç, Materyal ve Kaynaklara Yönelik Bulgular

Uzaktan eğitimle yürütülen derslerin takip edilebilmesi için öğrencilerin bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik araçlara ihtiyacı söz konusudur. Bu araçların kullanımı derste kullanılan materyallere de yansımaktadır. Çevrimiçi derslerde basılı materyallerin yanında dijital içeriklerin kullanımı da oldukça yaygındır. Tablo 4.23’te eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde kullanılan ve dersin öğretim elemanları tarafından önerilen araç-gereç, materyal ve kaynaklara yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.23. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Araç-Gereç, Materyal ve Kaynaklar

Öğretim Elemanı 1		Öğretim Elemanı 2		Öğretim Elemanı 3		Öğretim Elemanı 4	
Araç-Gereç ve Materyal	Derste Önerilen Kaynaklar	Araç-Gereç ve Materyal	Derste Önerilen Kaynaklar	Araç-Gereç ve Materyal	Derste Önerilen Kaynaklar	Araç-Gereç ve Materyal	Derste Önerilen Kaynaklar
	Atılğan, H. (2007). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Anı Yayıncılık.		Güler, N. (2011). <i>Ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.		Baştürk, S. (Ed). (2019). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Nobel Yayıncılık.		
	Başol, G. (2007). <i>Ölçme ve değerlendirme</i> . İstanbul: Lisans Yayıncılık.						
Ders kitabı	Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2012). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Edge Yayıncılık.	Ders kitabı	Tekin, H. (2009). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Yargı Yayınevi.	Ders kitabı	Öztürk Gübeş, N. ve Özberk, E. H. (Ed). (2018). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . İstanbul: Lisan Yayıncılık.	Ders kitabı	Öztürk Gübeş, N. ve Özberk, E. H. (Ed). (2018). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . İstanbul: Lisan Yayıncılık.
Microsoft PowerPoint sunumu	Geçit, Y. ve Küçük, M. (2012). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Nobel Yayıncılık.	Microsoft PowerPoint sunumu	Başol, G., Çakan, M., Kan, A., Özbek, Ö. Y., Özdemir, D. ve Yaşar, M. (2013). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.	Microsoft PowerPoint sunumu	Atılğan, H. (Ed). (2019). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Anı Yayıncılık.	Microsoft PowerPoint sunumu	
Örnek Pdf. ve Microsoft Word dosyaları	Tan, Ş. (2009). <i>Öğretimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.	Microsoft Excel tabloları		Örnek Pdf. dosyaları	Çetin, B. (Ed). (2019). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Anı Yayıncılık.	Videolar	Atılğan, H. (2014). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Anı Yayıncılık.
Örnek KPSS soruları	Turgut, F. M. ve Baykul, Y. (2010). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.	Örnek KPSS soruları	Tekindal, S. (2002). <i>Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri</i> . Evrim Yayınevi.	Örnek KPSS soruları	Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.	Microsoft Excel tabloları	
	Özçelik, D. A. (2010). <i>Ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.					Örnek KPSS soruları	
	Tekin, H. (2009). <i>Eğitimde ölçme ve değerlendirme</i> . Ankara: Yargı Yayınevi.						

Tablo 4.23’te yapılan gözlemler sırasında tespit edilen araç-gereç ve materyallere ek olarak öğretim elemanlarının izlencelerinde yer alan ve dönem başında sözlü ya da yazılı bir biçimde öğrencilere ders kitabı olarak önerdikleri çeşitli kaynaklar yer almaktadır. Tablo incelendiğinde Atılgan (2019/2014/2007) tarafından yazılan eğitimde ölçme ve değerlendirme en sık önerilen kaynak kitaplar olmuştur. Bu kaynak dışında Güler (2011), Öztürk Gübeş ve Özberk (2018), Tekin (2009) ve Turgut ve Baykul (2015/2010) tarafından yazılan kitaplar ders kapsamında birden fazla öğretim elemanı tarafından önerilen kaynak kitaplar olmuştur. Ders kitaplarının dışında derslerde yaygın olarak kullanılan diğer materyal ve kaynaklar ise başta öğretim elemanının haftalık içerikleri sunduğu Microsoft PowerPoint sunumları, öğrencilerle paylaşılan test hazırlama sürecinde kullanılan örneklerin, makalelerin ve KPSS sorularının yer aldığı pdf, doc, ve docx uzantılı metin dosyaları, ders hakkındaki videolar ve bazı istatistik işlemlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan Microsoft Excel tablolarıdır.

Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına kullandıkları kaynak ve materyaller hakkında sorular sorulmuştur. Görüşmeciler derste kullanılan en temel materyalin Microsoft PowerPoint sunumları olduğunu buna ek olarak kaynak kitapların da kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının derste kullanılan kaynak ve materyallere ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir:

“Gerçekten içinde birçok bilgi yer alan bir kitabımız vardı. ...PowerPoint sunumları oluyordu görevler üzerinden değerlendirmeler yapılıyordu. Yani bu şekilde pek fazla bir materyal kullanımı yoktu” (ÖA. İNÖ. 2).

“Materyal çeşitliliği olarak materyal kullanmadık diyebilirim. Sadece ders esnasında sunum üzerinden hocamız konuştu” (ÖA. MTÖ. 1).

“Şöyle söyleyeyim kullandığı materyaller olarak bence hepsi harikaydı. Bize hep slaytlardan gösterdi ve ben anladım genellikle” (ÖA. MZÖ. 1).

“Bizim hocamız slaytlardan yararlandı, sorulardan yararlandı bence gayet güzel geçti ders. Hocanın anlatım tarzı olsun slaytlardaki görsel destek olsun, örneklendirmeler olsun gayet güzeldi” (ÖA. ÖEÖ. 3).

“Materyal olarak biz ek bir kitap alarak devam ettik. Oradan ilerledik. Hocamızın desteklemesi ile birazcık kapanyordu ara. ...Fakat biz bunları slayt üzerinden görebildik” (ÖA. SNÖ. 3).

Görüşme yapılan öğretmen adaylarına göre derslerde kullanılan materyaller çeşitlilik adına sınırlı olsa da büyük oranda ihtiyaçları karşılar niteliktedir. Bununla birlikte dersin genelde anlatım tekniği ile Microsoft PowerPoint sunumları üzerinden yürütülmesi katılımcılar arasındaki iletişim ve derse katılım süreçlerinin de incelenmesini önemli hale getirmiştir.

4.5.4. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersindeki İletişim ve Derse Katılım Süreçlerine Yönelik Bulgular

Uzaktan eğitimle yürütülen derslerde sınıftaki bireylerle yüz yüze eğitimdeki gibi doğrudan iletişim kurma fırsatı olmadığından süreçte kamera ve mikrofon gibi donanımlar aracılığıyla sesli ve görüntülü iletişim kurmak mümkün hale gelmiştir. Bu bağlamda derslerin yürütüldüğü bütün çevrimiçi platformlar hem öğrenci hem de öğretim elemanları için sesli ve görüntülü iletişim kurma olanağı sunmaktadır. Tablo 4.24’te eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde kullanılan iletişim kanallarına yönelik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.24. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Haftalık Olarak Kullanılan İletişim Kanalları

Haftalar	RPD 1		RPD 2		İlahiyat		Fen Bilgisi ve Müzik Öğretmenliği		Özel Eğitim ve Okul Öncesi Öğretmenliği	
	Öğretim Elemanı Kamerası	Öğrenci İletişim Kanalları	Öğretim Elemanı Kamerası	Öğrenci İletişim Kanalları	Öğretim Elemanı Kamerası	Öğrenci İletişim Kanalları	Öğretim Elemanı Kamerası	Öğrenci İletişim Kanalları	Öğretim Elemanı Kamerası	Öğrenci İletişim Kanalları
1	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	<i>Ders yapılmadı.</i>		Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	<i>Ders yapılmadı.</i>	
2	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Açık	Mesaj kutusu	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu
3	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Görüntü, ses veya mesaj kutusu
4	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Açık	Mesaj kutusu	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Görüntü, ses veya mesaj kutusu
5	Kapalı	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Açık	Mesaj kutusu	<i>Kayıttan yürütülen ders</i>		Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu
6	Kapalı	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu
7	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Görüntü, ses veya mesaj kutusu
8	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Açık	Görüntü, ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Görüntü, ses veya mesaj kutusu
9	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Açık	Mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu
10	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Açık	Mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu
11	Açık	Ses veya mesaj kutusu	Açık	Mesaj kutusu	<i>Kayıttan yürütülen ders</i>		Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu
12	Açık	Ses veya mesaj kutusu	<i>Kayıttan yürütülen ders</i>		Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu
13	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Açık	Mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu
14	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Açık	Mesaj kutusu	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu	<i>Ders yapılmadı.</i>	
Ek ders	Kapalı	Ses veya mesaj kutusu			Kapalı	Ses veya mesaj kutusu	Kapalı	Mesaj kutusu		
Ek ders							Kapalı	Mesaj kutusu		

Tablo 4.24 incelendiğinde uzaktan eğitimde görüntülü ve sesli iletişimin yanında mesaj kutusunun da bir iletişim kanalı olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının ise bazı derslerde kameralarını açarken bazı derslerde kapalı tuttukları gözlemlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının da görüntülü ve sesli görüşme alışkanlıklarına yansımıştır. Örnek olarak RPD 1 grubunda ilk dört hafta öğretim elemanı kamerası açıkken öğrenciler de kameralarını açma eğilimi göstermiştir. Fakat beşinci haftadan itibaren öğretim elemanı kamerasını kapalı tutmayı tercih etmiştir. İlerleyen iki hafta içerisinde öğretmen adaylarının da kameralarını kapalı tuttukları gözlemlenmiştir. Daha sonra 11. haftadan itibaren öğretim elemanı kamerasını yeniden açmaya başlamıştır. Fakat bu sefer öğretmen adayları kameralarını kapatmaya devam etmiştir. Benzer durum ilahiyat grubunda da söz konusudur. Ayrıca fen bilgisi ve müzik öğretmenliği gruplarında öğretim elemanı kamerası sürekli kapalı tutulmuştur. Bu gruplarda öğretmen adaylarının yalnızca mesaj kutusunu kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanında RPD 2, özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği gruplarında öğretmen adayları öğretim elemanının kamera açma davranışından bağımsız bir biçimde görüntülü, sesli ve mesaj kutusu yoluyla iletişim kurmaya ve derse katılmaya çalışmıştır.

Uzaktan eğitim süreçlerinde de iletişim kurma ve derse katılım süreçleri hakkında öğretmen adayı ve öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Görüşmeciler uzaktan eğitim süreçlerinin derse katılım ve iletişim konusunda kendilerini sınırlayabildiği yönünde görüşler ifade etmiştir. Örnek olarak:

“Uzaktan olunca tamamen koptu bu bağ. Öğrenciler zaten soru soramıyor. Sunum üzerinden ilerlemeye çalıştığı için daha soyut kaldı konu açıkçası” (ÖA. MTÖ. 1).

“Yüz yüze eğitim olmadığı için etkileşim çok fazla olmadı. Hocamız kendisi anlattı anlamadığınız yerler varsa sorabilirsiniz dedi. Fakat soru cevap şeklinde bir şey olmadı. Hoca dersi anlatıp gitti” (ÖA. MZÖ. 2).

“Anlamadığımız bir şeyi direkt olarak hocaya soramıyorduk. Mesaj kısmına yazana kadar zaten zaman geçiyordu. Ben çok yaşadım bu durumu. Bir soru sormak istedim onu sorana kadar zaten zaman geçiyordu. Başka bir konuya geçince ben de bir daha sormuyordum, farklı yollardan öğreniyordum” (ÖA. MZÖ. 3).

“Bir ekran vardı, ekranda da bir slayt yürütülüyordu. Slayt üzerinden arkadan bir ses konuyu anlatıyordu. Karşılıklı etkileşim olarak sadece mesaj yoluyla iletişim kurulabiliyordu” (ÖA. OÖÖ. 1).

“Tabi online olunca bu olay da tamamen koptu. Yüz yüze yaparken bunları yapabiliyorduk. Öğrenciler neredeyse mikrofon açmaya bile korkuyorlar” (ÖE. A).

“İşte konular biraz basitken yine katılım yüksek ama hani yanlış bir şey yazarsa bir anda hepsi yazmıyor ya da hepsi bir anda cevap istiyor. İşte birisi sorunun cevabı C yazıyorsa arka arkaya C’ler geliyor. O yüzden öğrencilerle etkileşim olarak çok sınırlı” (ÖE. B).

“Öğrenciler sistemde var olarak gözüke de belli birkaç kişi her zaman derse katılıyor, derste her sorduğunuzda fikrini beyan ediyor. Ama sınıfta gözüken grubun yarısından fazlası herhangi bir tepkide bulunmuyor” (ÖE. E).

Uzaktan eğitimde iletişim ve derse katılım konusundaki ifadeler incelendiğinde öğretim elemanı veya öğretmen adayları kameralarının kapalı olması ve mesaj kutusu gibi anlık cevap verme konusunda yavaş kalabilecek iletişim kanallarının kullanımının derse karşılıklı etkileşimi olumsuz etkilediği yönünde ortak bir görüşten söz etmek mümkündür.

4.5.5. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Bulgular

Yapılan gözlemlerde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini yürüten tüm öğretim elemanlarının haftalık işlenen konulara yönelik ders içinde ve sonunda soru-cevap etkinlikleri yürüttükleri görülmüştür. Bu süreçte tercih edilen soru türlerinin ise KPSS odaklı örnekler olduğu görülmüştür. Ayrıca gözlem yapılan gruplardan üçünde ara sınav ve final sınavı senkron sınav şeklinde gerçekleştirilmiştir. Diğer gruplarda ise ölçme ve değerlendirme süreçleri ödev uygulamaları şeklinde yürütülmüştür.

Ödev uygulaması farklı süreçlerde hem bir öğretim yöntemi hem de bir ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılmıştır. Her ne kadar ödev uygulamaları öğretmen adayları tarafından öğretim faaliyeti adına başarılı ve gerekli görülse de ölçme ve değerlendirme süreçleri için etkili bir yöntem olarak görülmemektedir. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Haftalık ödevlerimiz oluyordu. Sonra bir gün belirleyip o ödevlerle ilgili dönütler de alıyorduk. Süreç aslında güzel geçti. Sonunda bana katkısı bence büyük oldu” (ÖA. İNÖ. 1).

“Ancak ödevlerde ben çok zorlandım. Başta anlayamadım doğru yaptığımı düşündüm. Fakat çok düşük puanlar aldım, yapamadığımı gördüm” (ÖA. MZÖ. 1).

“Bunun dışında ödevlerimiz oldu. Ödevler bence uzaktan eğitimde olmalı. Bu ders için de çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü konuyu pekiştirme anlamında yarar sağlıyor” (ÖA. OÖÖ. 1).

“Burada görüyorum ki o dönemde ne kadar anlamasam da oturmuş bazı şeyler. Bunda derste hoca ile yaptığımız görüş alışverişleri ve bize verilen ödevlerin de etkili olduğunu düşünüyorum” (ÖA. SNÖ. 1).

“Dersin vizesinde ödev verildi. Bayağı zor ödevlerdi. Ders videolarını izlemeyen birisinin yapması çok zordu. O yüzden dersleri dinlemesi gerekiyordu herkesin” (ÖA. TRE. 2).

Genel olarak öğretmen adayları ödevleri öğretim sürecinde kendilerini öğrenmeye güdüleyen ya da zorlayan bir faktör olarak değerlendirmektedir. Tablo 4.25’te gözlem yapılan gruplardaki ara sınav ve final sınavı haftalarında gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve sınıfların puan ortalamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 4.25. Ara Sınav ve Final Sınavı Uygulamaları ve Öğrencilerin Aldığı Ortalama Puanlar

Üniversiteler	Gruplar	Ara Sınav		Final Sınavı	
		Uygulama	Ortalama Puan	Uygulama	Ortalama Puan
Üniversite 1	RPD 1	Sınav	72	Sınav	77
	İlahiyat	Sınav	60	Sınav	84
Üniversite 2	RPD 2	Sınav	70	Sınav	62
Üniversite 3	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Ödev	68	Ödev	69
	Müzik Öğretmenliği	Ödev	65	Ödev	73
	Özel Eğitim Öğretmenliği	Ödev	Bilinmiyor	Ödev	Bilinmiyor
	Okul Öncesi Öğretmenliği	Ödev	Bilinmiyor	Ödev	Bilinmiyor

Tablo 4.25 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının üniversitelere göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Üniversite 1 ve 2 ölçme ve değerlendirmede sınav uygulamasını tercih ederken üniversite 3 ödev uygulamasını tercih etmiştir. Ortalama puanlar

incelendiğinde ara sınav puanları en yüksek grubun 72 sınıf ortalaması ile RPD 1 olduğu, en düşük ortalamanın ise 60 puan ile ilahiyat grubuna ait olduğu görülmektedir. Final sınavında ise ilahiyat grubu 84 puan ile en yüksek ortalamaya sahip grup olurken, RPD 2 grubu 62 puan ortalaması ile en düşük puana sahip grup olmuştur. Özel eğitim ve okul öncesi öğretmenliği gruplarının puanları ise etik kaygılar sebebiyle gözlemci ile paylaşılmamıştır.

Öğretmen adaylarının dönem sonunda aldıkları puanlar derste yürütülen öğretim faaliyetlerinin etkililiği açısından bir kanaat oluştursa da dersin işlevselliği programın çıktılarının değerlendirilmesi ile ortaya konulabilir. Bu bağlamda programın ürünler boyutunun niteliği de değerlendirilmiştir.

4.6. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının “Ürünler” Boyutunun Niteliğine Yönelik Bulgular

Stake’in program değerlendirme yaklaşımında “Ürünler” öğrenciyi ilgilendiren yetenek, başarı ve tutum gibi belirgin sonuçları ya da öğretmenler, ebeveynler ve yöneticiler gibi diğer paydaşları ilgilendiren belirsiz ve kasıtsız sonuçları ifade eder (Stufflebeam ve Coryn, 2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin programının ürünler boyutuna yönelik öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşleri alınmıştır. Tablo 4.26 ile programın ürünler boyutuna yönelik katılımcı görüşlerinin kod ve temalarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.26. Programın Ürünler Boyutunun Niteliğine İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler

Tema	Öğretim Elemanları			Öğretmen Adayları			Birleştirilmiş		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Ürünlerin Niteliği	Yeterlik	4	36,4	Yeterlik	33	49,3	Yeterlik	37	47,4
	Uygulamaya Dökme	4	36,4	Uygulamaya Dökme	24	35,8	Uygulamaya Dökme	28	35,9
	Amacına Hizmet Etme	3	27,3	Amacına Hizmet Etme	10	14,9	Amacına Hizmet Etme	13	16,7
Toplam		11	100%	Toplam	67	100%	Toplam	78	100%

Tablo 4.26 incelendiğine programın ürünler boyutunun niteliğine yönelik katılımcı görüşlerinin üç temel kod altında yer aldığı görülmektedir. Bunlar %47,4 “yeterlik”, %35,9 “uygulamaya dökme” ve %16,7 “amacına hizmet etme” kodlarıdır. Bu kodlara ilişkin detaylı açıklamalar alt başlıklarda sunulmuştur.

4.6.1. Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına ve öğretim elemanlarına eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan kişilerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini ne ölçüde kazandıkları sorulmuştur. Tablo 4.27’de öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Görüşmeci	Cinsiyet	Üniversite	Fakülte	Sınıf	Yeterlik Görüşü (f)		
						Evet	Hayır	Bilgi yok
Gözlem Yapılan Gruplar	ÖA FBÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3	+		
	ÖA FBÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA FBÖ 3	Erkek	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA İLH 1	Erkek	Üniversite 1	İlahiyat Fakültesi	3		+	
	ÖA İLH 2	Erkek	Üniversite 1	İlahiyat Fakültesi	3		+	
	ÖA İLH 3	Kadın	Üniversite 1	İlahiyat Fakültesi	3		+	
	ÖA MZÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA MZÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA MZÖ 3	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA OÖÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA OÖÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3			+
	ÖA OÖÖ 3	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA ÖEÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3	+		
	ÖA ÖEÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3	+		
	ÖA ÖEÖ 3	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA RPD 1	Erkek	Üniversite 2	Eğitim Fakültesi	3	+		
	ÖA RPD 2	Erkek	Üniversite 2	Eğitim Fakültesi	3	+		
	ÖA RPD 3	Erkek	Üniversite 2	Eğitim Fakültesi	3			+
	ÖA RPD 4	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	3	+		
	ÖA RPD 5	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA RPD 6	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	3	+		
Gözlem Yapılmayan Gruplar	ÖA İNÖ 1	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	4		+	
	ÖA İNÖ 2	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	4	+		
	ÖA İNÖ 3	Kadın	Üniversite 3	Eğitim Fakültesi	4	+		
	ÖA MTÖ 1	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4	+		
	ÖA MTÖ 2	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4	+		
	ÖA MTÖ 3	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4		+	
	ÖA SBÖ 1	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	3		+	
	ÖA SBÖ 2	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	3	+		
	ÖA SBÖ 3	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	3	+		
	ÖA SNÖ 1	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4	+		
	ÖA SNÖ 2	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4		+	
	ÖA SNÖ 3	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4		+	
	ÖA TRÖ 1	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4		+	
	ÖA TRÖ 2	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4		+	
	ÖA TRÖ 3	Kadın	Üniversite 1	Eğitim Fakültesi	4			+
Toplam						14	19	3
%						38,9	52,8	8,3

Tablo 4.27 incelendiğinde görüşme yapılan 36 öğretmen adayının %52,8'inin ölçme ve değerlendirme konusunda kendini yetersiz gördüğü, %38,9'unun yeterli gördüğü, %8,3'ünün ise bu konuda herhangi bir görüş beyan etmediği görülmektedir. Bu konudaki bazı örnek öğretmen adayları ifadeleri şöyledir:

“Ben yeterli bir eğitim aldığımı düşünüyorum. Bir çocuğu nasıl değerlendirileceğimi ara dönemlerde nasıl bir yol izleyeceğimi ara sınavlar yapmam gerektiğini bunların hepsini bu ders kapsamında öğrendim” (ÖA. FBÖ. 1).

“Bence öğretmen adaylarımız bunu tam olarak edinemedi. Ben de hala öyleyim açık konuşmak gerekirse” (ÖA. İLH. 3).

“Kendimi bu konuda bilgili hissediyorum. Başlangıca göre bir öğretmen olduğumda ne yapabileceğimi daha iyi biliyorum” (ÖA. İNÖ. 3).

“Biz bu dönem ilk defa Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersini aldık. Uzaktan eğitimle aldık ama bence uzaktan eğitime göre yeteri kadar aldığımı düşünüyorum” (ÖA. ÖEÖ. 1).

“Bu konuda kendimi daha çok geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Yani tam olarak yeterli olmadığımı düşünüyorum” (ÖA. SBÖ. 1).

“O yüzden ben geriye baktığımda çok bir şey öğrendiğimi söyleyemem. Benim ölçme ile ilgili bilgilerim nerede oturdu dersiniz KPSS çalışıyorum ...ama okulda ben bunun çok verimli olduğunu düşünmüyorum” (ÖA. SNÖ. 2).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanları programın ürünler boyutunun niteliği hakkında yeterlik bağlamında genel olarak olumsuz görüşler ifade etmiştir. Bu konudaki bazı görüşmeci ifadeleri şöyledir:

“Bence yeterli değil. ...Böyle bir şey var işte bunu bilin ya da ne bileyim işte KPSS olduğu zaman orada sınavlarda göreceksiniz en azından bu nedir bilin diye anlatıyoruz” (ÖE. B).

“Lisansta veriliyor ölçme ve değerlendirme dersi ama çoğu zaman etkili olmuyor. Tam bir karşılığı olmuyor. Kalıcı öğrenme burada olmuyor. Ondan sonra biz yüksek lisans öğrencilerinde o temelin oturmadığını görüyoruz. Öğretmenlere hizmet içi eğitim yaptığımızda yine geçerlik-güvenirlilik gibi en sade en temel kavramlardan bahsettiğimiz de o iletişimi kuramadığımızı görüyoruz” (ÖE. D).

“Yıllar içerisindeki deneyimlerimden birtakım eksikliklerin olduğunu görüyorum yeterlik açısından. ...Burada yeterlik ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını uygulama öğrencilerinde de gördüm” (ÖE. E).

“Dersin, öğretmen adaylarını teorik olarak güçlü bir şekilde yetiştirdiğini ancak uygulama yaptırma konusunda ders saati yetersizliği nedeniyle yetersiz kaldığını düşünüyorum. ...öğretmen adaylarımıza kendilerini meslekte yeterli görebilecekleri kadar uygulama yaptıramıyoruz” (ÖE. G).

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda aldıkları eğitimin ve bu konuda kendi durumlarının niteliği hakkındaki düşünceleri hangi yönde olursa olsun eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde edindikleri bilgileri uygulamaya dökebilmeleri dersin gerçek ürünlerini tespit etmek adına önemlidir.

4.6.2. Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinde Edindikleri Bilgileri Uygulamaya Dökme Becerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada görüşme yapılan öğretmen adayı ve öğretim elemanları eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde öğrenilen bilgilerin uygulamaya dökülebilmesi konusundaki görüşlerini de ifade etmiştir. İlgili dersin güncel halini alan öğretmen adayları derste öğrendikleri bilgileri faydalı olarak görse de uygulamaya dökme konusunda şüpheleri olduğunu, bu dersi önceki yıl 2006 programlarındaki haliyle alan ve halihazırda Öğretmenlik Uygulaması dersini de alan öğretmen adayları ise derste öğrendikleri bilgilerin kendilerine faydası olsa da derste öğrendiklerinin pratikte yeterince karşılık bulamadığını ifade etmiştir. Bu konudaki örnek bazı ifadeler şöyledir:

“Bazı yerlerde hala sorun yaşıyorum. Acaba bunu ileride öğrenciye uygulamalı mıyım? Uygularsam yanlış bir şey yapmış olur muyum şeklinde sorular var aklımda” (ÖA. FBÖ. 2).

“Dersin işlevsel bir hale geldiğini mesleğe başladığımda bir sınıfa gittiğimde görebilirim. Zamanı geldiğinde bunu yapabilecek donanıma sahip misiniz dersiniz bence kısmen değiliz” (ÖA. İLH. 3).

“Hatta şu anda “Öğretmenlik Uygulaması” dersimizde de ölçme ve değerlendirme araçları kullanarak çalışmalarda bulunduk. Bu konuda gerçekten aldığımız ders sonrasında da uygulama aşamasında bizim için faydalı olduğunu düşünüyorum” (ÖA. MTÖ. 2).

“Ölçme değerlendirme konusunda derslerde yeterince bilgi aldım ve bir okula gittiğimde bir rehberlik öğretmeni olarak dersleri ve sınavları takip ederken öğrendiğim bilgileri göz önünde bulundurarak daha sağlıklı değerlendirmeler yapacağımı düşünüyorum” (ÖA. RPD. 2).

“Biz şu an staja gidiyoruz mesela, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin okullarda da yeteri kadar yapıldığını düşünmüyorum ben” (ÖA. SNÖ. 2).

“Öğrenci bu dersi alıyor ama mezun olduktan sonra meslek hayatında öğrencileri kafasına göre değerlendirebilir. Öğrenciyi kendi kanaat notunu kullanarak yanlış bir şekilde değerlendirebilir” (ÖA. TRE. 1).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini yürüten öğretim elemanları ise teorik olarak yürüttükleri derslerin uygulamaya yeterince dökülememesinin pratiğe de yansıyabileceğini ve öğretmen adaylarının öğrendiklerini mesleğe aktarmada sorun yaşayabileceklerini düşünmektedir. Bu konudaki bazı örnek görüşler şöyledir:

“Ama ben şunu hep sorguladım, öğretmen olacaklar atanacaklar geçerlik nedir doğru düzgün bilmiyorlar ya da hataların çok farkında değiller. Soru tiplerine çok aşına değiller. Ömür boyu kullanacakları beceriler var ama birçoğu zaten bunu dikkate almıyor. Dikkat etmeden devam edecekler süreç içerisinde de” (ÖE. B).

“Ama tabi şu var dediğim gibi önemli olan temel bilgileri verebilmek. Bunun üzerine öğrenciler alana indiklerinde çalışmaya başladıklarında kendilerini daha fazla ilerletebilirler” (ÖE. C).

“Yeterlik dediğimiz şey aslında teorinin uygulamaya pratiğe dönüştürülmesi. Çok yetkin olduğunu bu anlamda düşünmüyorum. Öğrencilerimiz maalesef eksik kalıyor” (ÖE. E).

“Örneğin öğretmen adayları test geliştirme ve madde istatistikleri sürecine teorik olarak hâkim olabiliyor. Ancak madde istatistikleri nasıl hesaplanır, hangi programlar kullanılır veya bir test nasıl geliştirilir konusunda herhangi bir deneyim sahibi olmadan mezun oluyorlar” (ÖE. G).

Görüşmeciler tarafından eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde sunulan bilgilerin ne ölçüde öğretilirse öğretilsin ölçme değerlendirme uygulamalarına yansıma konusunda faydalı olacağı düşünülmektedir. Fakat uygulama eğitimindeki eksiklikler ve derste yer alan teorik bilgilerin karşılanabileceği bir sistemde öğretmenlik yapabilme durumu bu bilgileri uygulamaya dökme konusunda sınırlayıcı unsurlar olarak görülmektedir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde verilen ölçme ve değerlendirme eğitiminin gerçekte amacına ne kadar hizmet ettiği üzerinde durulması gereken bir konudur.

4.6.3. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Amacına Hizmet Etme Durumuna Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan öğretmen adayları ve öğretim elemanlarına öğretmenlik alanları da dikkate alındığında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin amacına ne ölçüde hizmet ettiği konusundaki düşünceleri de sorulmuştur. Katılımcılar öğretmenlik alanlarına özel bir içerik yer almasa da dersin öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirmenin önemini anlama ve genel ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olma konusunda katkı sağladığını ve bu anlamada amacına hizmet ettiğini ifade etmiştir. Özellikle kendi alanlarına özgü ölçme ve değerlendirme becerilerini kazanma sorumluluğunun öğretmen adaylarına bırakıldığı yönünde görüşler ifade edilmiştir. Bu konudaki örnek bazı ifadeler şöyledir:

“Eğer bu dersi herkes bu şekilde görüyorsa ve herkesin aynı şeyi görmesi gerektiği düşünülüyorsa, içeriği aynı ise ihtiyacı karşılıyor. Ancak bölümlere özel ihtiyacı karşılamıyor. Okul öncesine yönelik herhangi bir içeriği nasıl kullanabilirim bir fikrim yok henüz” (ÖA. OÖÖ. 3).

“Dersin amacına hizmet ettiğini düşünüyorum. Sadece biraz uygulama kısmında sıkıntılar var” (ÖA. RPD. 2).

“Sınıf olarak sınavdan çok yüksek puanlar alamasak da bence amacına hizmet eder nitelikteydi. Uzaktan eğitim sürecinde olmamıza rağmen çok fazla şey öğrendik” (ÖA. SBÖ. 1).

“Okulda gördüklerinin üzerine kendileri pek bir şey katmıyorsa ben bu dersin amacına hizmet ettiğini düşünmüyorum. Ama üstüne ekstradan katıyorsa, bir çabası varsa gerçekten bunu gerçekleştirmek için yapıyorsa, amacına ulaşacağını düşünüyorum” (ÖA. SNÖ. 2).

“Ölçme değerlendirme ile ilgili temel bilgiler verildi. Öğrenciler ilgilerine bireysel gayretlerine göre üzerine koyabilirler. ...Öğrencilerin de programın içeriği verildikten sonra yani dönem tamamlandıktan sonra açıkçası dersin önemini anladıklarını düşünüyorum. Bu amaçlarımızdan biri zaten amacımıza ulaştık diyebilirim” (ÖE. C).

“Çıktı sürecinde yarım yamalak öğrenmeler ile değil de tam öğrenmelerle mezun etmeyi hedef haline getirdim. Bu her zaman mümkün olmadı. Bunun sebebini de şuna bağlıyorum kesinlikle alana özgülüğe bir şekilde müdahale edememekten kaynaklandı” (ÖE. E).

Dersi yürüten öğretim elemanları dersin genel olarak amacına hizmet etse de alana özgü bazı içerikler ile daha etkin hale geleceğini düşünmektedir. Programın ürünler boyutuna yönelik

öğretmen adaylarının kendi görüşleri ve dersi yürüten öğretim elemanlarının çeşitli ifadeleri söz konusudur. Bunun yanında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarının dönem sonu ortalamaları bilinmektedir. Fakat bu bilgiler ve farklı fakültelerde farklı öğretim elemanları tarafından farklı gruplarda yapılan ölçme ve değerlendirmeler gruplar arası karşılaştırma yapmaya imkân tanımamaktadır. Bu sebeple ortak bir ölçme ve değerlendirme uygulamasının yapılması hem öğretimin niteliği hakkında bilgi sahibi olmak hem de bölüm ve cinsiyet gibi farklı değişkenler açısından karşılaştırma yapmak için gerekli görülmüştür.

4.7. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Temel Kavramlar (EÖDTK) Başarı Testinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada farklı fakültelerde yürütülen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi hakkında gözlem ve görüşmeler yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmada benimsenen program değerlendirme yaklaşımı ve kullanılan modelin yapısı gereği programın farklı paydaşlarından kullanılan veri toplama araçlarıyla ağırlıklı olarak nitel veriler toplanmıştır. Bu veri toplama süreçlerine ek olarak süreçteki öğrenmeleri ve çeşitli değişkenlerin ölçme sonuçları adına anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını görmek için öğretmen adaylarına bir başarı testi de uygulanmıştır. EÖDTK Başarı Testi eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında 10 hedefe dayalı 23 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir başarı testidir. Tablo 4.28’de EÖDTK Başarı Testinin hedefleri bazında öğretmen adaylarının gruplara göre doğru cevap yüzdeleri, hedeflere ulaşma yüzdeleri ve gruplar bazında aldıkları ortalama puanlar hakkında bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.28. EÖDTK Başarı Testinin Hedefleri Bazında Gruplara Göre Betimsel İstatistikler

HEDEF	RPD 1 (N=65)							RPD 2 (N=30)							İlahiyat (N=75)							Fen bilgisi öğretmenliği (N=35)						
	Sorular ve Doğru Cevap Yüzdeleri							Sorular ve Doğru Cevap Yüzdeleri							Sorular ve Doğru Cevap Yüzdeleri							Sorular ve Doğru Cevap Yüzdeleri						
H-1	1	71%	4	74%	72,5%			1	77%	4	73%	75%			1	68%	4	80%	74%			1	54%	4	71%	62,5%		
H-2	5	86%	6	83%	7	42%	70,3%	5	80%	6	90%	7	30%	66,6%	5	69%	6	72%	7	23%	54,6%	5	54%	6	91%	7	31%	58,6%
H-3	8	25%	16	63%	18	91%	59,6%	8	37%	16	37%	18	83%	52,3%	8	29%	16	63%	18	49%	47%	8	34%	16	29%	18	66%	43%
H-4	3	75%	10	57%	11	60%	64%	3	80%	10	80%	11	77%	79%	3	68%	10	43%	11	41%	50,6%	3	54%	10	43%	11	71%	56%
H-5	12	91%	17	94%	92,5%			12	50%	17	87%	68,5%			12	51%	17	89%	70%			12	77%	17	86%	81,5%		
H-6	19	95%	20	60%	77,5%			19	53%	20	13%	33%			19	69%	20	39%	54%			19	89%	20	37%	63%		
H-7	22	92%	23	80%	86%			22	50%	23	67%	58,5%			22	84%	23	64%	74%			22	74%	23	63%	68,5%		
H-8	14	48%	21	77%	62,5%			14	53%	21	73%	63%			14	40%	21	76%	58%			14	34%	21	60%	47%		
H-9	2	72%	9	65%	68,5%			2	93%	9	87%	90%			2	49%	9	47%	48%			2	80%	9	60%	70%		
H-10	13	51%	15	89%	70%			13	27%	15	57%	42%			13	25%	15	67%	46%			13	26%	15	57%	41,5%		
	Sınıf Ortalaması 71,3							Sınıf Ortalaması 63,1							Sınıf Ortalaması 56,7							Sınıf Ortalaması 58,3						
	Hedeflere Ulaşma % 72,3%							Hedeflere Ulaşma % 62,7%							Hedeflere Ulaşma % 57,6%							Hedeflere Ulaşma % 59,1%						
HEDEF	Müzik Öğretmenliği (N=33)							Okul Öncesi Öğretmenliği (N=78)							Özel Eğitim Öğretmenliği (N=48)							GRUPLAR TOPLAMI (N=364)						
	Sorular ve Doğru Cevap Yüzdeleri							Sorular ve Doğru Cevap Yüzdeleri							Sorular ve Doğru Cevap Yüzdeleri							Sorular ve Doğru Cevap Yüzdeleri						
H-1	1	39%	4	91%	65%			1	73%	4	74%	73,5%			1	73%	4	90%	81,5%			1	67%	4	79%	73%		
H-2	5	30%	6	79%	7	30%	46,3%	5	71%	6	78%	7	42%	63,6%	5	83%	6	94%	7	40%	72,3%	5	70%	6	82%	7	35%	58,5%
H-3	8	36%	16	42%	18	33%	37%	8	44%	16	29%	18	64%	45,6%	8	56%	16	38%	18	90%	61,3%	8	37%	16	45%	18	68%	50%
H-4	3	55%	10	52%	11	33%	46,6%	3	60%	10	56%	11	72%	62,6%	3	63%	10	75%	11	90%	76%	3	65%	10	56%	11	63%	59,3%
H-5	12	64%	17	91%	77,5%			12	77%	17	92%	84,5%			12	96%	17	69%	82,5%			12	73%	17	91%	82%		
H-6	19	73%	20	18%	45,5%			19	85%	20	22%	53,5%			19	98%	20	27%	61,5%			19	82%	20	33%	57,5%		
H-7	22	70%	23	33%	51,5%			22	79%	23	88%	83,5%			22	94%	23	92%	93%			22	81%	23	73%	77%		
H-8	14	48%	21	73%	60,5%			14	37%	21	59%	48%			14	27%	21	77%	52%			14	40%	21	71%	55,5%		
H-9	2	64%	9	64%	64%			2	78%	9	55%	66,5%			2	90%	9	73%	81,5%			2	73%	9	61%	67%		
H-10	13	27%	15	39%	33%			13	28%	15	81%	54,5%			13	46%	15	85%	65,5%			13	34%	15	72%	53%		
	Sınıf Ortalaması 51,5							Sınıf Ortalaması 62,8							Sınıf Ortalaması 73,4							Sınıf Ortalaması 63,1						
	Hedeflere Ulaşma % 52,6%							Hedeflere Ulaşma % 63,5%							Hedeflere Ulaşma % 72,7%							Hedeflere Ulaşma % 63,2%						

Tablo 4.28 incelendiğinde EÖDTK Başarı Testinden en yüksek puan alan ilk üç grubun sırasıyla 73,5 ile özel eğitim öğretmenliği, 71,3 ile RPD 1 ve 63,1 ile RPD 2 gruplarının olduğu görülmektedir. Başarı testinden en düşük puana sahip grup ise 51,5 ile müzik öğretmenliği grubu olmuştur. Başarı testine katılan grupların toplam puanları dikkate alındığında en düşük doğru cevap yüzdesine sahip sorular H-2, H-6, ve H-10 hedefleri kapsamındaki 7, 13 ve 20. sorulardır. Tüm gruplar adına başarı testinde en sık yanlış yapılan sorular aşağıdaki hedeflere göre hazırlanmıştır:

- H-2 Ölçme ve değerlendirme ile ilgili değişken, birim, ölçüt, sıfır vb. temel kavramları bilir.
- H-6 Güvenirlilik, geçerlik ve hata türlerinin temel özelliklerini bilir.
- H-10 Ölçme araçlarının psikometrik özellikleri arasındaki ilişkiyi yorumlar.

Tüm grupların ortak olarak en düşük puan yüzdesine sahip olduğu sorular dışında her bir grubun ayrıca düşük puan ortalamasına sahip olduğu sorular da söz konusudur. Örnek olarak, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini aynı öğretim elemanından alan RPD 1 ve ilahiyat gruplarının en düşük puan ortalamasına sahip olduğu soruların H-3, H-4, ve H-8 hedeflerine karşılık gelen 8, 10 ve 14. sorular olduğu görülmektedir. RPD 2 grubunun en düşük puan ortalamasına sahip olduğu sorular ise H-3, H-5, ve H-7 hedeflerine karşılık gelen 8, 12, 16 ve 22. sorulardır. Yine aynı öğretim elemanı tarafından ilgili dersi alan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenliği gruplarında tüm grupların ortak olarak en düşük puan yüzdesine sahip olduğu sorular dışında H-3 ve H-8 hedeflerine karşılık gelen 8, 14 ve 16. sorular en düşük puan yüzdesine sahip diğer sorular olmuştur. Fen bilgisi ve müzik öğretmenliği gruplarında dersler aynı öğretim elemanı tarafından yürütülmüş olsa da düşük puan ortalamasına sahip diğer soruların farklılık göstermesi söz konusudur. Örnek olarak, fen bilgisi öğretmenliği grubunda H-3 ve H-8 hedeflerine karşılık gelen 8, 14 ve 16. sorular düşük puan ortalamasına sahip sorular olurken müzik öğretmenliği grubunda H-2, H-3, H-4, ve H-7 hedeflerine karşılık gelen 5, 11, 18. ve 23. sorular en düşük puan ortalamasına sahip diğer sorular olmuştur.

Tablo 4.28’de sınıflar bazında testten alınan ortalama puanlar ve testin hazırlanmasında dikkate alınan hedeflere ulaşma yüzdeleri de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde hedeflere ulaşma yüzdeleri ile testten alınan toplam puanlar arasında yaklaşık %1’lik bir farklılaşma söz konusudur. Başarı testinden en yüksek puanı alan grup 73,4 puan ortalaması ile özel eğitim

öğretmenliği olmuştur. En yüksek hedeflere ulaşma yüzdesi de %72,7 ile bu gruba aittir. Testten alınan en düşük puana ve hedeflere ulaşma yüzdesine sahip grup ise 51,5 puan ortalaması ve %52,6 hedeflere ulaşma yüzdesiyle müzik öğretmenliği grubu olmuştur. Her bir hedefe ulaşma yüzdesi gruplar adına değerlendirildiğinde H-5 “Ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin temel kavramları bilir.” hedefi beş farklı grup tarafından en yüksek ulaşılma yüzdesine sahip hedef olmuştur. H-10 “Ölçme araçlarının psikometrik özellikleri arasındaki ilişkiyi yorumlar.” hedefi ise üç farklı grubun en düşük ulaşma yüzdesine sahip olduğu hedeftir. Tablo 4.28 incelendiğinde doğru cevap yüzdeleri, hedeflere ulaşma yüzdeleri ve alınan ortalama puanlar açısından farklılıklar söz konusudur. Bu durum başarı testine katılan öğretmen adaylarının ortalama puanlarının çeşitli değişkenler açısından farklılıklar gösterdiğini ifade etmektedir. Tablo 4.29’de EÖDTK Başarı Testinden alınan puanların bölüm ve cinsiyet değişkenlere göre dağılımlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.29. *EÖDTK Başarı Testinden Alınan Puanların Bölüm ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı*

Bölümler	Cinsiyet Değişkeni					
	Bölüm Değişkeni		Kadın		Erkek	
	N	$\bar{X}$	N	$\bar{X}$	N	$\bar{X}$
RPD 1	65	71,31	54	72,39	11	66,01
RPD 2	30	63,19	19	66,82	11	56,92
İlahiyat	75	56,75	52	56,27	23	57,84
Fen Bilgisi Öğretmenliği	35	58,39	33	57,97	2	65,25
Müzik Öğretmenliği	33	51,51	19	52,63	14	49,99
Okul Öncesi Öğretmenliği	78	62,88	67	63,67	11	58,11
Özel Eğitim Öğretmenliği	48	73,47	44	73,43	4	73,92
Toplam	364	63,08	288	64,29	76	58,53

Tablo 4.29 incelendiğinde başarı testinden alınan puanların testin uygulandığı bölümler ve testi çözen öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu farkın bölüm değişkeni adına anlamlılığını belirlemek için *İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)* kullanılmıştır. Tablo 4.30’da bölüm değişkenine ilişkin ilişkisiz örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.30. Bölüm Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	17780,707	6	2963,451	12,313	,000
Gruplar içi	85921,040	357	240,675		
Toplam	103701,747	363			

Tablo 4.30 incelendiğinde başarı testinden alınan puanlarda bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir, $F(6, 357)=12,313$, $p<.05$. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Tablo 4.31’de yer alan Games-Howell Post Hoc Testi sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 4.31. Bölüm Değişkenine İlişkin Games-Howell Post Hoc Testi Sonuçları

		Ortalama Farkı				Ortalama Farkı	
(1) Bölüm	(2) Bölüm	(1-2)	p	(1) Bölüm	(2) Bölüm	(1-2)	p
RPD 1	Fen Bilgisi	12,92110*	,003	Özel Eğitim Öğretmenliği	RPD 1	2,16170	,954
	Müzik Öğretmenliği	19,80023*	,000		Fen Bilgisi	15,08280*	,000
	Okul Öncesi	8,42821*	,012		Müzik Öğretmenliği	21,96193*	,000
	Özel Eğitim	-2,16170	,954		Okul Öncesi	10,58990*	,001
	İlahiyat	14,55805*	,000		İlahiyat	16,71975*	,000
Fen Bilgisi Öğretmenliği	RPD 2	8,12205	,247	İlahiyat	RPD 2	10,28375	,078
	RPD 1	-12,92110*	,003		RPD 1	-14,55805*	,000
	Müzik Öğretmenliği	6,87913	,696		Fen Bilgisi	-1,63695	,999
	Okul Öncesi	-4,49289	,845		Müzik Öğretmenliği	5,24218	,809
	Özel Eğitim	-15,08280*	,000		Okul Öncesi	-6,12985	,257
Müzik Öğretmenliği	İlahiyat	1,63695	,999	PRD 2	Özel Eğitim	-16,71975*	,000
	RPD 2	-4,79905	,914		RPD 2	-6,43600	,576
	RPD 1	-19,80023*	,000		RPD 1	-8,12205	,247
	Fen Bilgisi	-6,87913	,696		Fen Bilgisi	4,79905	,914
	Okul Öncesi	-11,37203	,066		Müzik Öğretmenliği	11,67818	,160
Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel Eğitim	-21,96193*	,000		Okul Öncesi	,30615	1,000
	İlahiyat	-5,24218	,809		Özel Eğitim	-10,28375	,078
	RPD 2	-11,67818	,160		İlahiyat	6,43600	,576
	RPD 1	-8,42821*	,012				
	Fen Bilgisi	4,49289	,845				
	Müzik Öğretmenliği	11,37203	,066				
	Özel Eğitim	-10,58990*	,001				
	İlahiyat	6,12985	,257				
	RPD 2	-,30615	1,000				

* $p<0.05$

Tablo 4.31 incelendiğinde RPD 1, fen bilgisi öğretmenliği, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve ilahiyat gruplarının EÖDTK Başarı Testinden aldıkları puanların RPD 1 grubu lehine, özel eğitim öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, müzik öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği ve ilahiyat gruplarının EÖDTK Başarı Testinden aldıkları puanların ise özel eğitim öğretmenliği lehine anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Başarı testinden alınan puanlar bölüm değişkeni adına anlamlı farklılaşma gösterdiği için Eta kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmış ve (η^2) değeri 0,171 olarak bulunmuştur. Bu durum bölüm değişkeninin başarı testinden alınan puanlara ait varyansın %17’sini açıkladığını göstermektedir. Başka bir

ifadeyle bağımsız değişken (Bölüm) bağımlı değişken (EÖDTK Başarı Testi Puanı) üzerinde geniş ölçüde etkiye sahiptir. Başarı testinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için *İlişkisiz Örneklem İ için t Testi* ve *Mann-Whitney U* testlerinden yararlanılmıştır Tablo 4.32’de cinsiyet değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklem İ için t Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.32. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklem İ için t Testi Sonuçları*

Bölümler	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	sd	T	p
	Cinsiyet						
RPD 1	Kadın	54	72,39	11,21	63	1,68	,096
	Erkek	11	66,01	12,42			
İlahiyat	Kadın	52	56,27	15,15	73	-,39	,695
	Erkek	23	57,84	17,70			
Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	33	57,97	17,04	33	-,59	,557
	Erkek	2	65,25	6,15			
Müzik Öğretmenliği	Kadın	19	52,63	21,09	31	,38	,701
	Erkek	14	49,99	16,60			
Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	67	63,67	16,80	76	,98	,327
	Erkek	11	58,11	20,15			
Özel Eğitim Öğretmenliği	Kadın	44	73,43	11,61	46	-,08	,935
	Erkek	4	73,92	7,94			

Tablo 4.32 incelendiğinde EÖDTK Başarı Testinden alınan puanlarda bölümler bazında cinsiyet değişkeni adına anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. RPD 2 grubuna ait veriler ise normal dağılım göstermediği için bu grubun başarı testinden aldığı puanların cinsiyet değişkeni adına durumu Tablo 4.33’te ifade edilen Mann-Whitney U Testi ile belirlenmiştir.

Tablo 4.33. *RPD 2 Grubuna Ait Cinsiyet Değişkenine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Bölüm	Değişken	N	Sıra		U	p
	Cinsiyet		Ortalaması	Toplamı		
RPD 2	Kadın	19	16,89	321,00	78,00	,251
	Erkek	11	13,09	144,00		

Tablo 4.33 incelendiğinde RPD 2 grubunun başarı testinden almış olduğu puanların cinsiyet değişkeni adına anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir. Tablo 4.34’te ise EÖDTK Başarı Testine katılan tüm öğretmen adaylarının testten aldıkları puanların cinsiyet değişkeni adına durumu İlişkin İlişkisiz Örneklem İ için t Testi ile belirlenmiştir.

Tablo 4.34. *Tüm Katılımcılar İçin Cinsiyet Değişkenine İlişkin İlişkisiz Örneklemeler İçin t Testi Sonuçları*

TÜM GRUPLAR TOPLAMI	Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	sd	T	p
	Cinsiyet						
	Kadın						
	Erkek	76	58,53	17,69			

Tablo 4.34 incelendiğinde EÖDTK Başarı Testine katılan tüm öğretmen adayları açısından testten alınan puanların kadın katılımcılar lehine cinsiyet değişkeni adına anlamlı bir farklılaşma gösterdiği görülmektedir $t(362)=2,66$, $p<.05$. Başarı testinden alınan puanlar cinsiyet değişkeni adına anlamlı farklılaşma gösterdiği için Eta kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmış ve (η^2) değeri 0,019 olarak bulunmuştur. Bu durum cinsiyet değişkeninin başarı testinden alınan puanlara ait varyansın %1,9'unu açıkladığını ve başarı testinden alınan puanlar üzerinde düşük etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

ANOVA, t testi ve Mann-Whitney U Testi sonuçları bölüm ve cinsiyet değişkenlerinin testten elde edilen puanlar üzerinde anlamlı farklılaşmalara yol açtığını göstermektedir. Özellikle bölüm değişkeni başarı testinden alınan puanlar üzerinde geniş ölçüde etkiye sahiptir. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde program hakkında detaylı bilgiler elde etmek için bölüm çeşitliliğine önem verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde katılımcı olarak seçilen öğretmen adaylarının bir kısmı güncel eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini, geriye kalanlar ise 2006 programlarındaki ölçme ve değerlendirme dersini almıştır. Görüşme yapılan öğretim elemanları ise ilgili derslerin her ikisini de yürütmüştür. Fakat hem eski hem de güncel dersi alan ve yürüten katılımcılar ölçme ve değerlendirme eğitiminin farklı boyutlarına ilişkin sorunlardan söz etmiştir. Öğretmen yetiştiren programlardaki YÖK kararları ve güncellemelerinin bu bağlamdaki yansımaları da üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak dikkate alınmıştır.

4.8. Öğretim Elemanlarının ve Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi ile İlgili YÖK Düzenlemelerine Yönelik Görüşleri

Araştırmanın “Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar” bölümünde tarihsel süreçte öğretmen yetiştiren programlarda gerçekleştirilen düzenlemeler ve YÖK ve eğitim fakülteleri kurulduktan sonra bu fakültelerin programları üzerinde yapılan düzenlemeler hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. YÖK’ün kurulmasının ardından öğretmen yetiştiren programlarda ölçme ve

değerlendirme yeterliklerini kazandırma amacıyla ölçme ve değerlendirme, öğretimde planlama ve değerlendirme ve eğitimde ölçme ve değerlendirme adıyla zaman zaman içeriği, ders saati ve kredisi farklılaşan dersler açılmıştır (YÖK, 2018; 2007). Son olarak 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında bu çalışmada da değerlendirilen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi yer almıştır. Bu ders öğretmen yetiştiren programlarda üçüncü sınıfta yer alan bir ders olduğu için ilk defa 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yürütülmüştür. 2018 programlarından önce herhangi bir öğretmenlik lisans programına kayıt yaptıran öğretmen adayları ise 2006 Öğretmen Yetiştirme Programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme dersini almıştır. Bu ders 2006 programlarında üç kredilik bir ders olarak düzenlenmişken 2018 programlarında ders kredisi ve saati ikiye düşürülmüştür. Ders içerikleri ise sadeleştirilerek yeniden düzenlenmiştir. Tablo 4.35'te ölçme ve değerlendirme ve eğitimde ölçme ve değerlendirme derslerinin içerikleri karşılaştırılmıştır.

Tablo 4.35. Ölçme ve Değerlendirme ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Derslerinin İçerikleri

2006 Ölçme ve Değerlendirme	2018 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi,	Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi,
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar,	Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramlar,
Ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler (güvenirlilik, geçerlik, kullanılabilirlik),	Ölçme araçlarının psikometrik (geçerlik, güvenirlik, kullanılabilirlik) özellikleri,
Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri,	Başarı testleri geliştirme ve uygulama,
Geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtli sınavlar, doğru-yanlış tipi testler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler),	-
Öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kâğıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme, tutum ölçekleri),	-
Ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler,	Test sonuçlarının yorumlanması ve geri bildirim verme, Test ve madde puanlarının analizi,
Öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme,	Değerlendirme ve not verme.
Alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme.	-

(YÖK, 2007; 2018)

Tablo 4.35 incelendiğinde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin içeriklerinin ölçme ve değerlendirme dersine kıyasla daha az sayıda konuyu kapsadığı görülmektedir. “Eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri” konusu güncel programlarda yer almazken yapılan gözlemlerde “geleneksel ve alternatif ölçme araçları” konusuna da öğretim elemanları tarafından içeriklerde yer verildiği çalışmanın önceki bölümlerinde ifade edilmiştir. Ayrıca programın içerikleri ve amacına hizmet etmesi konusunda eleştirilen alana özgü ölçme ve değerlendirme konusuna karşılık olarak 2006 programlarında yer alan “alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme” konusu da güncel programlarda yer almamaktadır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme ve ölçme ve değerlendirme dersleri güncel programa tamamen geçme süreci henüz tamamlanmadığından bir yıl arayla farklı öğretmen adaylarına sunulmuştur. Bu durum araştırma için her iki dersi alan ve henüz mezun olmamış yani öğretmen adayı statüsündeki bireylerle ve ilgili dersin geçmiş ve güncel versiyonunu yürütmüş öğretim elemanlarıyla görüşme yapma fırsatı sunmuştur. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme yeterlikleri konusundaki durumları sorulmuştur. Tablo 4.36’da eğitimde ölçme ve değerlendirme ve ölçme ve değerlendirme derslerini alan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.36. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Ölçme ve Değerlendirme Derslerini Alan Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Görüşleri*

Yeterlik Görüşü (f)					Yeterlik Görüşü (f)				
Görüşmeci	Sınıf	Evet	Hayır	Bilgi yok	Görüşmeci	Sınıf	Evet	Hayır	Bilgi yok
ÖA FBÖ 1	3	+			ÖA İNÖ 1	4		+	
ÖA FBÖ 2	3		+		ÖA İNÖ 2	4	+		
ÖA FBÖ 3	3		+		ÖA İNÖ 3	4	+		
ÖA İLH 1	3		+		ÖA MTÖ 1	4	+		
ÖA İLH 2	3		+		ÖA MTÖ 2	4	+		
ÖA İLH 3	3		+		ÖA MTÖ 3	4		+	
ÖA MZÖ 1	3		+		ÖA SNÖ 1	4	+		
ÖA MZÖ 2	3		+		ÖA SNÖ 2	4		+	
ÖA MZÖ 3	3		+		ÖA SNÖ 3	4		+	
ÖA OÖÖ 1	3		+		ÖA TRÖ 1	4		+	
ÖA OÖÖ 2	3			+	ÖA TRÖ 2	4		+	
ÖA OÖÖ 3	3		+		ÖA TRÖ 3	4			+
ÖA ÖEÖ 1	3	+							
ÖA ÖEÖ 2	3	+							
ÖA ÖEÖ 3	3		+						
ÖA RPD 1	3	+							
ÖA RPD 2	3	+							
ÖA RPD 3	3			+					
ÖA RPD 4	3	+							
ÖA RPD 5	3		+						
ÖA RPD 6	3	+							
ÖA SBÖ 1	3		+						
ÖA SBÖ 2	3	+							
ÖA SBÖ 3	3	+							
Toplam		9	13	2	Toplam		5	6	1
%		37,5	54,2	8,3	%		41,7	50	8,3

Tablo 4.36 incelendiğinde 2006 programında yer alan ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adaylarının %41,7, eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adayları ise %37,5 oranında ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmektedir.

Yapılan görüşmelerde öğretim elemanlarına YÖK'ün öğretmen yetiştirme lisans programlarında yaptığı düzenleme ve güncellemelere yönelik ölçme ve değerlendirme eğitimi bağlamındaki düşünceleri sorulmuştur. Tablo 4.37'de öğretim elemanlarının YÖK düzenlemeleri konusundaki düşüncelerine ilişkin kodlar ve betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 4.37. Öğretim Elemanlarının YÖK Düzenlemeleri Konusundaki Düşüncelerine İlişkin Kodlar ve Betimsel İstatistikler

Tema	YÖK Düzenlemeleri	Öğretim Elemanları		
		Kodlar	f	%
		Kredi düzenlemesi	4	36,4
		Yetki devri	4	36,4
		Uygulama birliği	2	18,2
		Kararlılık sorunu	1	9,1
		Toplam	11	100%

Tablo 4.37 incelendiğinde öğretim elemanlarının öğretmen yetiştiren programlardaki YÖK düzenlemelerini dört farklı boyutta ele aldığı görülmektedir. Başta ders kredi ve saatlerindeki düzenlemeler dersi yürüten öğretim elemanları tarafından eleştirilen konulardan biridir. Dersin güncel halini alan öğretmen adaylarının da çalışmanın önceki bölümlerinde ifade edildiği üzere ders süresi konusunda eleştirileri söz konusudur. Fakat 2006 programlarında yer alan üç saatlik ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmen adayları ders süresi konusunda daha olumlu görüşler sunmuştur. Örnek olarak:

“Ders saatleri bana kalırsa uygundu. Çünkü geriye kalan saatlerde bir sıkıntımız olduğunda hocaya ulaşabiliyorduk” (ÖA. İNÖ. 3).

“Ben dersin süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Bir problem yaşamıyorduk” (ÖA. MTÖ. 2).

“Ders süresi ölçme ve değerlendirme dersi çok ağır geçtiği için hep fazla gibi geliyordu. Çünkü üç saatti ve biz üç saati hep aynı şekilde işlediğimiz için bir süre sonra sıkılıyorduk açıkçası” (ÖA. SNÖ. 1).

“Süre olarak da ben ders süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizim zamanımızda üç saatti” (ÖA. TRE. 1).

İlgili dersin üç kredilik halini alan öğretmen adaylarının ders süresi konusunda olumlu yaklaşımları söz konusuysa ders yürüten öğretim elemanları YÖK’ün güncel programdaki iki saatlik kredi düzenlemesini yanlış bir düzenleme olarak değerlendirmektedir. Bu konudaki örnek bazı ifadeler şöyledir:

“Öncelikle programlar ve üç saatten iki saate indirilme konusunda burada ders içeriğinin önemli ölçüde değişmediği, sadece dersin süresinin üçten ikiye indirildiğini söyleyebiliriz.” (ÖE. A).

“Ölçme gibi ağır bir ders için aslında üç saatten dört saate çıkarılması beklenirken iki saate düşürüldüğünü gördük” (ÖE. D).

“Şimdi hocam ben ölçme ve değerlendirme dersinde haftada üç saat verdiğim süreçte bile nasıl yetiştireceğim kaygısını yaşıyan bir hocaydım” (ÖE. E).

“Normalde üç saatlik ölçme ve değerlendirme dersi iki saate düşürüldü. Üç saatken de biz konuları yetiştirmekte çok zorlanıyorduk” (ÖE. F).

2018 programlarında yer alan eğitimde ölçme ve değerlendirme ve 2006 programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme dersleri öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşleri bağlamında karşılaştırıldığında ders kredisi ve süresinin üç saatten iki saate düşürülmesi dışında bir değişiklikten ya da farklı uygulamadan söz edilmediği görülmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı Stake’in Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modelinin “Betimleme Matrisi” dikkate alınarak girdi, işlem ve ürün boyutlarında betimlenmiştir. Bu betimlemeden elde edilen bulgular ve öğretmen ve okul yöneticilerinin kendilerinin ve okullarının bu bağlamdaki yeterlik durumlarını betimleyen bulgular incelendiğinde programın olumlu ve olumsuz yönleriyle ele alındığını söylemek mümkündür. Katılımcı Odaklı ve İhtiyaca Cevap Verici Yaklaşımları benimseyen bu çalışmada programın paydaşlarının öğretmen yetiştiren programlardaki ölçme ve değerlendirme eğitiminin daha etkin bir hale gelmesi için sunduğu öneriler de dikkate değer görülmüştür.

4.9. Paydaşların Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Niteliğinin Artırılmasına Yönelik Önerileri

Araştırmada görüşme yapılan öğretmen, okul yöneticisi, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının tamamına öğretmen yetiştiren programlarda ölçme ve değerlendirme eğitiminin daha etkin hale gelmesi için atılması gereken adımlara yönelik düşünceleri ve önerileri sorulmuştur. Tablo 4.38’de paydaşların bu konudaki düşünce ve önerilerine yönelik kodlar ve betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 4.38. Paydaşların Ölçme ve Değerlendirme Eğitimi Konusundaki Önerilerine Yönelik Kodlar ve Betimsel İstatistikler

Tema	Öğretmen			Okul Yöneticisi			Öğretim Elemanı			Öğretmen Adayı			Birleştirilmiş		
	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%	Kodlar	f	%
Yapılması Gerekenler	Uygulama eğitimi	8	27,6	Uygulama eğitimi	5	31,3	Uygulama eğitimi	5	20	Uygulama eğitimi	21	36,8	Uygulama eğitimi	39	30,7
	Alana göre ölçme ve değerlendirme	6	20,7	Alana göre ölçme ve değerlendirme	3	18,8	Alana göre ölçme ve değerlendirme	4	16	Yöntem ve materyal çeşitliliği	14	24,6	Alana göre ölçme ve değerlendirme	21	16,5
	MEB ile uyum	5	17,2	Öğretmenlere ek eğitim	3	18,8	İçerik revizyonu	4	16	Alana göre ölçme ve değerlendirme	8	14,0	Yöntem ve materyal çeşitliliği	14	11,0
	İşlevsellik kazandırma	4	13,8	MEB ile uyum	2	12,5	Süre düzenlemesi	4	16	Ölçme ve değerlendirme yöntemi	6	10,5	MEB ile uyum	11	8,7
	Yenilikçi öğretmen	2	6,9	Alan uzmanlığı	1	6,3	Alan uzmanlığı	2	8	İçerik revizyonu	3	5,3	İçerik revizyonu	7	5,5
	Alan uzmanlığı	1	3,4	Ölçme ve değerlendirme yöntemi	1	6,3	Ön bilgi/hazırbulunurluk	2	8	Süre düzenlemesi	3	5,3	Süre düzenlemesi	7	5,5
	Öğrenci seçimi	1	3,4	Standart hizmet öncesi eğitim	1	6,3	Öğrenci sayısı	2	8	MEB ile uyum	2	3,5	Ölçme ve değerlendirme yöntemi	7	5,5
	Öğretmenlere ek eğitim	1	3,4				MEB ile uyum	2	8				Alan uzmanlığı	4	3,1
	Standart hizmet öncesi eğitim	1	3,4										Öğretmenlere ek eğitim	4	3,1
													İşlevsellik kazandırma	4	3,1
													Ön bilgi/hazırbulunurluk	2	1,6
													Öğrenci sayısı	2	1,6
													Standart hizmet öncesi eğitim	2	1,6
													Yenilikçi öğretmen	2	1,6
													Öğrenci seçimi	1	0,8
Toplam		29	100%	Toplam	16	100%	Toplam	25	100%	Toplam	57	100%	Toplam	127	100%

Tablo 4.38 incelendiğinde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının paydaşları olan öğretmen, okul yöneticisi, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının programın daha etkin bir hale gelmesi için en sık öneride bulundukları konuların %30,7 “uygulama eğitimi”, %16,5 “alana göre ölçme ve değerlendirme”, %11 “yöntem ve materyal çeşitliliği” ve %8,7 “MEB ile uyum” olduğu görülmektedir.

Uygulama eğitimi öğretmen ve okul yöneticilerinin almış oldukları hizmet öncesi eğitimin niteliği konusunda üzerinde durdukları bir konu olmuştur. Ayrıca uygulama eğitimi programın “işlemler” boyutuna ilişkin bulgulara da özellikle ders süresinin sınırlı olması sebebiyle yeterince üzerinde durulamayan bir konu olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda görüşmelerde “uygulama eğitimi” olarak kodlanan bu konunun hangi statüde olursa olsun görüşmecilerin üzerinde durdukları ve geliştirilmesi yönünde önerilerde bulundukları temel hususlardan biri olduğu söylenebilir. Örnek olarak:

“Yeni nesil bıkırtmayacak şekilde staj imkânı ile sınıfta yapılan etkinliği gözlemleyebilse çok faydalı olur. Daha sonra yaptığı gözlemleri tıpkı bizim yaptığımız gibi kendi değerlendirmesine uygulayarak yaparak öğrenmiş olur” (Öğretmen A).

“Öğretmen yetiştiren kurumlar açısından uygulama bazlı bir eğitim yürütülmesi taraftarıyım” (Öğretmen F).

“Biz mezun olduk atandık direkt sınıfa girdik. Bir öğretmen üniversiteden mezun olmadan önce ilk alt ay dersi dinleyecek, ikinci dönemde ders anlatacak öğretmen de sınıfta olacak. Bunun son nokta yapılması lazım” (Müdür B).

“Ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması ve değerlendirilmesi ile ilgili uygulamalı eğitim çalışmalarının yapılmasını ben temenni ediyorum. Bunun daha fazla katkı sağlayacağını düşünüyorum” (Müdür Yrd. A).

“Onun haricinde dediğim gibi uygulama şansı olsaydı, çocuklar atıyorum çoktan seçmeli, açık uçlu soruları konuştuk, tartıştık bunu bir yerde uygulayabilselerdi, sonra onların geçerlik ve güvenirlik ile ilgili durumlarını biz sınıfta tartışsak mesela, o çocuklar yaşamış olacaktı bu deneyimi” (ÖE. A).

“Bu temel eğitimin, bunların doğrudan kullanıldığı bir düzenleme olursa bunların da sahadan örneklerle çok daha rahat öğretimi gerçekleştirilebilir” (ÖE. D).

“Ben yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum. Fakat bu eğitimi daha bir üst seviyeye çıkarmak için ders kapsamında çeşitli uygulamalar yapılabilir deneyim kazanabilmek adına” (ÖA. İNÖ. 2).

“Bu biraz daha teorik bir ders olduğu için uygulama kısmını biraz daha destekleyebiliriz. ...eğer okullar ileride açılırsa, bu virüs biterse uygulamaya daha fazla ağırlık verilebilir diye düşünüyorum” (ÖA. RPD. 3).

Görüşme yapılan paydaşların üzerinde durduğu diğer bir konu ise “alana göre ölçme ve değerlendirme” konusudur. Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin içeriklerine yönelik bulgular da bu durumu doğrular niteliktedir. Programın paydaşları ilgili dersin öğretmenlik alanlarına ya da ölçme ve değerlendirme yapılan okul türüne göre uyarlanması yönünde görüşler sunmuştur. Bu konudaki örnek bazı ifadeler şöyledir:

“Ölçme değerlendirme eğitimleri alana göre de ayrılabilir ileride. Yani bu tabi arz talep meselesi oluyor genelde. Okul öncesi öğretmenleri de sayı olarak az olduğu için” (Öğretmen A)

“Eğer ki soru yazma vesaire ile ilgili bir eğitim verilecek ise bunu branş bazında verebilirler” (Öğretmen G).

“Öğretmen yetiştiren kurumlardaki ilgili arkadaşlarımızın okullara bizatihi gelip her okul türünde örnek olarak Fen lisesinde veya bir başka okulda nasıl yapılıyor? Nasıl olması lazım? ...tekrar tekrar gözlemleyerek onun üzerinde yoğunlaşması lazım” (Müdür C).

“Şimdi bir defa öğreteceğimiz konuların okulların türlerine göre değiştirilerek yeni öğretim programlarının yapılması ve yapılan yeni programlara göre öğretimin yapılmasını uygun buluyorum” (Müdür E).

“Bu temel ölçme ve değerlendirme dersinin üstüne daha sonra o alana özel işte resim öğretmenliği programı için, sosyal bilgiler öğretmenliği programı için ...yaygın olarak kullanılan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin de verilmesi düşünülebilir” (ÖE. D).

“Zaten ölçme ve değerlendirmenin servis dersi olmaktan çok artık alana özgü bir ders olmasını düşünüyorum bu anlamda” (ÖE. E).

“Ama gerçekten bu ders bize bizim fakültemizde veriliyorsa soru tarzlarının alanımıza hitap ediyor özellikle olması gerektiğini beklerdim” (ÖA. İLH. 3).

“O noktada biraz daha özel eğitim açısından içerikler katılabilirdi diye düşünüyorum. ...Bence informal değerlendirmelere de daha çok yer verilebilirdi” (ÖA. ÖEÖ. 1).

Araştırmada derste kullanılan öğretim yöntem, teknikleri ve materyal çeşitliliğinin özellikle uzaktan eğitim sürecinin de etkisiyle beklentileri karşılayamadığı konusuna “işlemlerin” niteliğine yönelik bulgular bölümünde değinilmiştir. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmen adaylarının önerileri söz konusudur. Görüşmeciler derste anlatılan konuların soru ve örnek ve materyallerle desteklenmesini kalıcı öğrenmeler için gerekli görmektedir. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“...şöyle de bir uygulama yaptırılabilirdi. Herkes öğrendiği bilgilere göre çocuklara bir ölçme ve değerlendirme programı hazırlardı. Kağıtlar bütün sınıfa dağıtılır başka arkadaşlarda çözerdi” (ÖA. FBÖ. 1).

“Hocamız bize daha fazla araştırma ve farklı örneklerle gelebilirdi. Bu şekilde daha verimli olabilirdi diye düşünüyorum” (ÖA. OÖÖ. 1).

“Derste bu tarz yaklaşımlar olduğu zaman daha etkili geçtiğini düşünüyorum. Daha soru ağırlıklı yaklaşan hocalarımızla sürecin daha iyi yürüdüğümüzü düşünüyorum” (ÖA. ÖEÖ. 2).

“Bence dersteyken en önemli şey teorik bilgileri öğrenebilmek. Ancak bunun daha iyi anlaşılabilmesi için soru çözümleri yapmak, o verilen örnekleri artırmak dersi daha iyi öğrenmek adına katkı sağlayabilir” (ÖA. RPD. 4).

“Sadece Google Meet üzerinden ders işledik. Bunun dışında da daha farklı eğitici uygulamalar var. Öğrenci ve öğretmenlerin toplandığı platformlar var. Keşke bu platformlara da hocamız bizi yönlendirseydi. O şekilde ders işleyebilseydik daha güzel olabilirdi” (ÖA. SBÖ. 1).

“Kesinlikle materyal kullanılarak verilen eğitimin çok daha kalıcı olduğunu düşünüyorum. O yüzden somut bir şekilde öğrencilere anlatılmasını ve anlatılan konunun örneklerle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu sayede daha kalıcı olacaktır” (ÖA. TRE. 2).

Katılımcıların önerilerinden bir diğeri ise öğretmen yetiştirme konusunda YÖK ve MEB arasındaki uyum ve iş birliğinin sağlanması yönündedir. Bu konudaki bazı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Üniversite bence Milli Eğitim ile, Milli Eğitimdeki öğrencilerin durumuyla eşleştirip, kendini geliştirmesi lazım. Yoksa eğitim bilimleri anlatıyordu bize hoca, iyi anlatıyordu da böyle olmuyor, bunu bire bir öğrenciyle tutturamıyorsun” (Öğretmen E)

“Eğitim fakültesinde verilen eğitim ile gerçek hayattaki okul ortamındaki eğitim arasında çok büyük uçurumlar var. Yani daha gerçekçi bir eğitim, daha gerçekçi bir ölçme değerlendirme yapılması kanaatindeyim” (Öğretmen I).

“Ben üniversitelerin okullarla çok daha fazla iş birliği yaparak okulları ve üniversiteleri adeta birlikte ders yapan kurumlar haline getirmemiz gerektiğini düşünüyorum” (Müdür E).

“Burada iki kurumun da yani Milli Eğitimin de öğretmen yetiştiren kurumların da iş birliği yapmaları gerektiğini düşünüyorum” (Müdür Yrd. B).

“Okullarla iş birliği yapılması gerekiyor mesela, en iyi adım bu olabilir” (ÖA. RPD. 2).

“Biraz da eğer ki ölçme ve değerlendirme pratiklerine sahada önem verilirse, bizim ders içinde anlattıklarımız Milli Eğitimde de rutin haline dönerse yani okullarda, biz işte bakın bunlar sahada kullanılıyor diye bahsedebilirsek buradaki motivasyonu sağladığımızda bu içeriğin daha etkili yürütülmesini sağlayabiliriz” (ÖE. D).

Araştırmada görüşme yapılan paydaşlar programın “işlemler” boyutunda ders “içeriklerinin ve süresinin yeniden düzenlenmesi” ve dersin ruhuna uygun “ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin” yürütülmesine yönelik önerilerde bulunmuştur. Bu konudaki bazı ifadeler şöyledir:

“Üç saat bence minimum olması lazım ders olarak. İki ders kredisi bence bu ders için yeterli değil. Tamam içerik iki saate verilebilir belki ama çocuklar çok sıkıldığından dolayı zorlayıcı oluyor” (ÖE. A).

“Çerçeve program açısından belki daha uygun hale getirme ve bütün üniversitelerde birlik sağlama adına ve çerçeve programın uygulanması adına daha farklı işlemler yapılabilir” (ÖE. F).

“Dersin her öğretmenin meslek hayatında sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlilikler göz önünde bulundurularak tasarlanması gerekiyor” (ÖE. G).

“Dersin kazanımları ve içeriği azaltılıp hafifletilebilir. Özellikle istatistiksel hesaplamalar daha makul seviyelere indirilebilir” (ÖA. İLH. 1).

“Bu tür zor konuların daha iyi anlaşılması için ders saati biraz daha uzatılabilir” (ÖA. FBÖ. 2).

“Ölçme ve değerlendirme dersinin değerlendirilmesi sadece başarı testi üzerinden olmayabilir. Yani ölçme ve değerlendirme dersinde ölçme ve değerlendirme süreçleri diğer derslerden farklı olmasını bekliyorum ben” (ÖA. İLH. 2).

“Hocam söylediğim gibi birazcık tutarsızlık mevcuttu. Çünkü ölçmede sadece test yapılması yanlış. Bir çocuğu siz sadece test yaparak ne bildiğini ne bilmediğini öğrenemezsiniz” (ÖA. SNÖ. 2).

Programın paydaşları ile yapılan görüşmelerde eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin “alan uzmanları” tarafından yürütülmesi gerektiği, bu dersin yanında görevi başındaki “öğretmenlere ek eğitim” verilmesi gerektiği ve öğretmen yetiştiren programlarda ve hizmet içi eğitimlerde sunulan bilgilere “işlevsellik kazandırma” konusunda öneriler sunulmuştur. Bu konulardaki bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Ölçme ve değerlendirme dersi kesinlikle Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’ndaki öğretim elemanlarına verilmesi gereken bir ders. Dışarıya aktarılmaması lazım” (ÖE. A).

“Bu şu demek ölçme ve değerlendirme doktoralı hoca sayısının artırılması lazım” (ÖE. C).

“Ölçme konusunda öğretmenlerimizin yetersiz olduğunu düşünüyorum ben. Özellikle üniversite hocalarımız tarafından öğretmenlerimize ölçme konusunda bazı bilgiler, yöntemler ya da uygulamalar verilmesi taraftarıyım” (Öğretmen J).

“Bu konuda temel düzeyde ölçme ve değerlendirme ile ilgili son araştırmalar da düşünülerek, gözetilerek ve bu dijital teknolojik ilerlemeler ile de beraber bir hizmet içi eğitim düşünülebilir. Buna ihtiyaç var diye düşünüyorum” (Müdür Yrd. C).

“Ölçme değerlendirme bağlamında eğitim fakülteleri ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan kursların, seminerlerin yeterli, ...verimli olduğunu düşünmüyorum veya uygulanırlık açısından bakıldığında çok bir imkânın olmadığını görüyorum” (Öğretmen I).

“Ama ölçme değerlendirme ben kendi adıma dediğim gibi fakülteden mezun olduğum zaman pek bir şey öğrenemedim. Yeni arkadaşlarımız için fakülteler bu ölçme ve değerlendirmeyi her ders için nasıl ve ne şekilde yapılacağına, hangi kriterlerin kullanılacağına çok güzel bir şekilde örnekler vererek öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum” (Öğretmen L).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının paydaşlarının ilgili dersin daha etkin bir biçimde yürütülmesine yönelik diğer önerileri ise “ön bilgi/hazırbulunuşluk, öğrenci sayısı, standart hizmet öncesi eğitim, yenilikçi öğretmen ve öğrenci seçimi” olarak kodlanan konular üzerine olmuştur. Bu kodlarda katılımcılar öğretmenlik mesleğini yapma konusunda gerekli ön bilgi/hazırbulunuşluğa sahip, ihtiyaca cevap verir sayıda öğrencinin eğitim fakültelerine öğretmen adayları olarak seçimi ve bu fakültelerde verilen standart bir eğitimin ardından alanıyla ilgili güncel gelişmeleri takip eden yenilikçi öğretmenlerin yetiştirilmesini ifade etmiştir.



BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularından yola çıkarak her bir araştırma sorusuna yönelik sonuçlara yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar literatür desteği ile tartışılmış ve belirlenen sorunların çözümüne ve öğretmen yetiştiren programlarda verilen ölçme ve değerlendirme eğitiminin daha etkin bir hale getirilmesi için atılması gereken adımlara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Ayrıca benzer nitelikte program değerlendirme çalışması yürütecek araştırmacılara yönelik önerilere de yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları her bir araştırma sorusuna karşılık gelecek biçimde düzenlenmiş programın “girdi, işlem ve ürün” boyutlarının değerlendirilmesine yönelik alt başlıklar ayrıca tasnif edilmiştir.

1. Öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma bulgularına göre öğretmen ve okul yöneticileri ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin orta düzeyde olduğunu düşünmektedir. Kılıç (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin süreç değerlendirme konusunda orta düzeyde yeterli oldukları sonucuna varmıştır. Mutluer (2015) çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede istatistiksel işlemler ve raporlaştırma konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Farklı çalışmalarda da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ve okuryazarlıklarının düşük ya da orta düzeyde olduğu yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Ergül, 2019; Ergüney, 2018; Şenel, Pekdağ ve Günaydın, 2018). Bunun yanında okul yöneticileri öğretmenlere kıyasla ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini daha yeterli görmektedir. Bu farklılaşmanın arkasında yatan sebep mesleki tecrübe ve kıdem olabilir. Tuncer ve Geçim (2018) yaptıkları çalışmada kıdemli öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini ifade etmiştir. Mutluer (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde kıdemin belirleyici bir unsur olduğu

ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmemeleri ve mesleki tecrübe, kıdem gibi faktörlerin ölçme ve değerlendirme yeterliği konusunda etkili olması bu konuda verilen hizmet içi eğitimin niteliğinin düşük olduğunun bir göstergesi olabilir. Çünkü şu hâlde öğretmenler ve okul yöneticileri ölçme ve değerlendirmeyi mesleklerini yürüttükleri süreçte deneme yanılma yoluyla öğrendikleri görüntüsünü vermektedir. Çalışmanın bulgular bölümünde bazı öğretmen ve okul yöneticileri bu yeterlikleri süreç içerisinde kazandıklarını ifade etmiştir.

2. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme konusunda aldıkları hizmet öncesi eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Hizmet öncesi eğitimin yetersizliği öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini en çok etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Öğretmen ve okul yöneticileri almış oldukları hizmet öncesi ölçme ve değerlendirme eğitiminin niteliği konusunda özellikle uygulama eğitiminin eksikliği ve üniversitede öğrendikleri yoğun içerikli teorik bilgilerin okullardaki ölçme ve değerlendirme pratikleriyle uyuşmaması konularına dikkat çekmiştir. Yıldırım (2016) yıllar içerisinde güncellenen öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimleri yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır. Doğanay, vd. (2015) ise yapmış oldukları çalışmada öğretmenlere verilen uygulama eğitiminin yetersiz olduğunu ve teori-pratik dengesinin kurulamadığını ifade etmiştir. Ünver (2016) benzer şekilde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde uygulama eğitimlerinin yetersizliğine ve teori ve uygulama bağlantısının sağlanmasında sorunlar olduğuna dikkat çekmiştir. Bu durum sadece ölçme ve değerlendirme konusunda değil diğer meslek bilgisi dersleri için de kaygı oluşturan bir durumdur. Çünkü öğretmenlik mesleği de diğer meslekler gibi yaparak yaşayarak öğrenilmesi gereken bir meslek dalıdır. Diğer mesleklerin birçoğundan farklı olarak öğretmenlik mesleğinin ürünü insandır.

3. Öğretmen ve okul yöneticilerinin kurumlarında yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğretmen ve okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliğine ilişkin görüşleri büyük oranda sınav uygulamaları ile sınırlıdır. Akbaş ve Gençtürk (2013) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme

süreçlerinde genellikle geleneksel yöntemleri tercih ettiğini ifade etmiştir. Saraç ve Uygun (2020) yaptıkları çalışmada aynı şekilde öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme süreçlerini daha fazla tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum ölçme ve değerlendirme faaliyetinin yürütüldüğü öğretim kademesi ile ilgili de olabilir. Çünkü kademeler arası geçişlerde sınav uygulamasının olmadığı ilkokullarda performans değerlendirme gibi alternatif ölçme değerlendirmelerin daha fazla tercih edilmesi söz konusudur (Altun ve Gelbal, 2014). Görüşme yapılan öğretmen ve okul yöneticileri de ölçme ve değerlendirmede performans değerlendirme gibi sınav dışı uygulamaları da kullanmak istediklerini fakat sınav ve not odaklı yaklaşımın buna engel olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin sınav dışı ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik olumsuz tutum ve müdahalesi de bu türden yöntemlerin kullanılmasında bir engel olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin okul yöneticileri ile yaşadıkları sorunların mesleki yaşantılarına ve uygulamalarına yansıdığı bilinmektedir (Habacı, Karataş, Adıgüzzelli, Ürker ve Atıcı, 2013; Telef, 2011). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında geleneksel yöntemleri tercih etmelerinin bir diğer sebebi ise alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi eksikleri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlikleri hakkında yapılan bazı çalışmalar bu görüşü doğrulamaktadır (Karamustafaoğlu vd., 2012; Özenç ve Çakır, 2015). Ayrıca öğretmen ve okul yöneticileri MEB tarafından belirlenen ölçme ve değerlendirme mevzuatlarının kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda sınırladığı görüşündedir. Demir ve Arı (2013) bu konuda sürekli değişen MEB mevzuatlarının öğretmenlerin en temel sorunları arasında yer aldığını ifade etmiştir. Öğretmenler sınıflarında yürüttükleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygun, doğru, verimli ve etkili bir biçimde gerçekleşmesi için psikometrik özelliklerin sağlanması ve velilerin bilgilendirilmesi bağlamında tedbirler aldıklarını, okul yöneticileri ise sınav güvenliğinin sağlanması ve öğretmenlerin sınav uygulamalarının takip edilmesi yönünde tedbirler aldıklarını ifade etmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak öğretmen ve okul yöneticilerinin ölçme ve değerlendirmede daha etkin yöntemleri kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Fakat başta not odaklı yaklaşım ve hizmet öncesi eğitimin niteliğinden kaynaklanan ölçme ve değerlendirme bilgi alt yapılarındaki eksikler bu düşüncüyü gerçekleştirmede engelleyici faktörler olarak yorumlanabilir.

5.1.1. Girdi Değerlendirmesi

4. Girdiler boyutunda: Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının girdileri olarak programın hedefleri ve içerikleri, öğretmen adaylarının hazırbulunuşlukları, beklentileri, tutumları, motivasyonları ve dersi yürüten öğretim elemanı niteliği ele alınmıştır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının hedefleri üniversitelere ait Bologna Bilgi Paketi Web sayfalarında yer almaktadır. Bu sayfalar incelendiğinde hedeflerin dersi yürüten öğretim elemanlarına göre farklılıklar gösterdiği ve hedef seçme ve yazma ilkelerine uyum konusunda sorunlar barındırdığı görülmüştür. Bu durum Bologna Bilgi Paketi Web sayfalarının yeterince ciddiye alınmadan düzenlendiği düşüncesini akla getirmektedir. Farklı çalışmalarda Bologna süreçlerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin düzenlenmesinde yeterince işlevsel olmadığı ve programın paydaşlarının Bologna sürecine yönelik bilgi eksiklerine dikkat çekilmiştir (Altınkaynak, Uysal, Akman ve Durmuşoğlu, 2017; Duman, 2019). Dersi yürüten öğretim elemanları da hedeflerin belirlenmesinde YÖK düzenlemelerinin ve Bologna süreçlerinin kendilerini sınırlandırdığı görüşündedir. Öğretmen adayları ise hedefler ile ilgili sorulara cevap vermekten kaçınmış ya da programın başka öğelerine yönelik cevaplar vermiştir. Bu durum öğretmen adaylarının eğitim programı ve programın öğeleri konusunda bilgi eksiklerinden ya da kavramsal bilgi altyapılarının yanlış gelişmesinden kaynaklanabilir. Gürkan (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme gibi kavramları zihinlerinde yeterince yapılandıramadıkları sonucuna ulaşmıştır. Dersin hedeflerinin düzenlenmesinde yeterince net ve belirgin adımların atılmaması ve öğretmen adaylarına hedeflerin açık bir şekilde sunulmaması bu kişilerin programın öğelerini daha iyi tanımalarına da engel olarak değerlendirilebilir. Öğretmen adayları bu şekilde kendilerine sunulan dersleri ne amaçla aldıkları konusuna da yeterince hâkim olamayabilir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının içeriklerinin belirlenmesinde araştırmanın gerçekleştirildiği tüm üniversite ve fakültelerde benzer süreçler yürütülmektedir. Ünver (2016) çalışmasında benzer şekilde ders içeriklerinin belirlenmesinde öğretim elemanı ve sahip olunan imkanlar konusunda kurumsal farklılıkların yeterince dikkate alınmadığını ifade etmiştir. Ders içeriklerinin belirlenmesinde Bologna süreçleri, YÖK öğretmen yetiştirme

lisans programlarında yer alan çerçeve içerikler, meslektaşların hazırlamış olduğu içerikler, KPSS’ye yönelik çeşitli yayınlar ve öğretim elemanının kendi yaklaşımı gibi birden fazla faktör söz konusudur. Bunun yanında öğretim elemanları dönem başında izlencelerinde yer verdikleri içeriklere büyük oranda uyarken bu içerikleri yetiştirme konusunda sorunlar yaşamaktadır. Bu durum bazı gruplarda öğrencilere çok temel konuların sunulamamasına sebep olmaktadır. Buradaki temel sorunun ise iki saatlik süre sınırlaması olduğu söylenebilir. Yapucuoğlu ve Gündoğdu (2020) çalışmalarında güncel programlarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin süresinin kısaltılmasının öğretim elemanları tarafından eleştirilen bir konu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Bologna Bilgi Paketi sayfalarındaki içeriklere hiçbir öğretim elemanı tarafından uyulmamaktadır. Duman’ın (2019) çalışması da bu durumu doğrulamaktadır. Bunun yanında YÖK tarafından öğretmen yetiştirme lisans programlarında belirlenen çerçeve içeriklere de tam anlamıyla uyulmamaktadır. Çünkü YÖK çerçeve içerikleri ve Bologna süreçleri ders içeriklerinin hazırlanmasının sınırlayıcı bir faktör olarak görülmektedir. Dağtekin ve Zorluoğlu (2019) yapmış oldukları çalışmada güncellenen programlarda ders içeriklerinin daraltılmasının öğretim elemanları tarafından eleştirilen bir konu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca ders içeriklerinin düzenlenmesinde öğretmenlik alanlarının dikkate alınmadığı görülmektedir. Özellikle sözel tabanlı ve beceri temelli alanlarda bu durum derslerin gereğinden fazla detaylı ve teorik olması bağlamında eleştirilmektedir. Güvendir ve Özkan (2016) öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları çalışmada ölçme ve değerlendirme dersinin detaylı ve karmaşık bir ders olarak algılandığını ifade etmiştir. Bu sonuçlar her ne kadar ilgili dersin içeriklerinin belirlenmesinde dikkate alınması gereken farklı birçok faktör olsa da öğretim elemanlarının içerikleri kendi istekleri doğrultusunda şekillendirebileceğini göstermektedir. Ayrıca dersin içeriği hazırlanırken öğretmenlik alanlarının dikkate alınmaması ve bunun yerine KPSS’nin belirleyici bir faktör olması dikkat çekicidir. Karadavut, Nacar ve Karadavut vd.,’e (2020) göre öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersinin KPSS’ye yönelik değil uygulamaya yönelik olması gerektiği görüşüne sahiptir. Bu durum içeriklerin düzenlenmesinde sahip olunan anlayışın gözden geçirilmesi gerektiğinin bir göstergesidir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersini almadan önce “İstatistik” dersini alan gruplar dışında hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları öğretmen adaylarının derse yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin büyük oranda yetersiz olduğu görüşündedir. Yenen ve Durmaz (2019) yapmış oldukları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu noktada öğretmen

yetiştiren programlara nitelikli ğrenci kabul noktasında da sorunlar söz konusu olabilir. Kozikoğlu ve Kayan (2018) son yıllarda eğitim fakültesi ğrencilerinin niteliğinde düşüş olduğunu ifade etmiştir. Bu da ğretmen adaylarının ğretmen yetiştirme sürecinin en başından itibaren uyum ve hazırbulunuşluk sorunları yaşamalarına sebep olabilir. Akdemir’e (2013) göre ğretmen adaylarının seçimi ve istihdamı konusu uzun yıllardır çözülemeyen bir sorundur. Kutluca Canbulat (2014) ise ğretmen seçimi ve istihdamında yaşanan temel sorunlardan birinin ğretmen adaylarının bireysel özelliklerinin dikkate alınmaması olduğunu ifade etmiştir. Görüşme yapılan bazı ğretmen adayları da program geliştirme süreçlerinde bireysel özelliklerinin dikkate alınmamasını eleştirmiştir. Bunun dışında eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi ğretmen adaylarının beklentilerini karşılamaktadır. Bu bilgiler ışığında ğretmen adaylarının ülkenin ğretmen ihtiyacına göre doğru bir şekilde seçiminin hem ğretim sürecini hem de istihdam sürecini etkileyen bir durum olduğu söylenebilir. Bu duruma rağmen dersin ğretmen adaylarının beklentilerini karşılaması düşük hazırbulunuşluk düzeylerinin beklentileri de düşürebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Görüşme yapılan ğretmen adayları eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin alanları için önemli ve gerekli olduğunu düşünmektedir. Fakat sözel tabanlı ğretmen adayları derste zorlanacakları komsunda korku ve ön yargı taşımaktadır. Güvendir ve Özkan (2016) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda sözel alandan olma ve derse yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması da olumuz tutum oluşturan durumlar olarak ifade edilmiştir. Bazı ğretim elemanları tarafından ğretmen adaylarının derse yönelik temel motivasyon kaynağı ise KPSS olarak görülmektedir. Karadavut vd.,’nin (2020) çalışması ğretmen adayları açısından bunun aksini göstermektedir. Güven ve Dak’a (2017) göre KPSS ğretmen adayları tarafından atamalarda gerekli görülmekle birlikte içeriğinin aşırı detaylı olması ve rekabet ortamı oluşturması ğretmen adaylarında kaygı ve stres oluşturmaktadır. Bu durum KPSS’nin ğretmen adayları için motivasyon kaynağı olmasının yanında kaygı ve stres kaynağı olabileceğini göstermektedir.

Öğretmen adayları gibi görüşme yapılan ğretim elemanları da eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmenlerin sahip olması gereken bazı temel becerileri kazandıran önemli ve gerekli bir ders olduğu görüşündedir. Eğitim fakültesinde görev yapan ğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu görüş, tutum ve algılarının olduğu farklı çalışmalarda da ifade edilmiştir (Bay vd., 2010; Sever ve Saban, 2015; şad ve Göktaş,

2013). Öğretmen adayları uzaktan eğitim süreçlerinde öğretim elemanlarını dersi etkin bir biçimde yürütebilme konusunda başarılı olarak değerlendirmiştir. Özer ve Turan (2021) öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini aldıkları çalışmada katılımcılar teorik içeriklerin aktarımında uzaktan eğitimi başarılı bulmuştur. Öğretim elemanları ise öğretici niteliği açısından alan uzmanlığını önemli görmektedir. Erginer, Erginer ve Bedir (2009) yapmış oldukları çalışmada eğitim fakültelerinde öğretmenlik alanı dışından gelen çok sayıda öğretim elemanı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi gibi teknik derslerin sunumunda ilgili alandaki uzmanlar tarafından onaylanmayan bir uygulama olduğu söylenebilir.

5.1.2. Süreç Değerlendirmesi

5. İşlemler boyutunda: Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?

Programın işlemler boyutunda derslerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, ders süresi ve öğrenci devamsızlığı, derslerde kullanılan araç-gereç, materyal ve kaynaklar, iletişim ve derse katılım ve ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik sonuçlara yer verilmiştir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi %97,8'i canlı olmak üzere büyük oranda "Google Meet ve Classroom, Adobe Connect ve Microsoft Teams" uzaktan eğitim platformları üzerinden yürütülmüştür. Uzaktan eğitim platformlarının tercihi ise üniversiteden üniversiteye farklılık göstermektedir. Fakat kullanılan platformlar son yıllarda en çok tercih edilen uzaktan eğitim ve çevrimiçi konferans platformları arasında gösterilmektedir (Hurst, 2020). Bu platformlar aynı zamanda Türkiye'de Covid-19 sürecinde en çok tercih edilen uzaktan eğitim platformları arasında yer almıştır (Koçoğlu, 2020). Derslerde en çok tercih edilen öğretim yöntemleri ise anlatım, soru-cevap, tartışma ve örnek olay olmuştur. Özkan ve Güvendir'e (2013) göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersinde kullanılmasını en çok istedikleri üç öğretim yöntemi sırasıyla örnek olay, gösterip yaptırma ve tartışmadır. Gözlem yapılan derslerde gösterip yaptırma yöntemi öğretim elemanları tarafından tercih edilmemiştir. Bunun sebebi uzaktan eğitim süreçlerinde uygulama yaptırmanın zorluğu ve sınırlı ders süresi olabilir. Ayrıca uygun ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması uzaktan eğitimin etkin bir biçimde yürütülmesi için önemli yer tutmaktadır (Gülbahar ve Karataş, 2016). Derslerin uzaktan yürütülmesi, dersin teknik ve kapsamlı bir ders olması ve öğrenci

hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması gibi durumlar katılımcılar tarafından öğretim yöntem ve tekniklerinin çeşitliliğini sınırlayan faktörler olarak görülmektedir.

Ders süreleri dersin yürütüldüğü gruba göre değişiklik göstermekle birlikte genel olarak yetersiz görülmektedir. Bu bağlamda bazı gruplarda ek dersler de yapılmıştır. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin sürelerinin yeterli olmaması konusu farklı çalışmalarda da eleştirilmiştir (Ünver, 2016; Yapucuoglu ve Gündoğdu, 2020) Ayrıca derse devamın zorunlu tutulduğu ve yoklama alınan gruplarda devamsızlık oranı daha düşükken devam zorunluluğu olmayan gruplarda derse devam oranı ortalama %58'e kadar düşmüştür. Aydın ve Dalkılıç (2018) üniversite eğitiminde derse devamın sağlanması için yoklamanın önemine dikkat çekmiştir. Uzaktan eğitim süreçlerinde devam zorunluluğunun yanında bilgisayar ve internet gibi araç-gereçler de derse devamı etkileyen faktörler olarak değerlendirilmektedir. Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) uzaktan eğitimde teknolojik imkanlara sahip olmayan öğrencilere derse katılımın zorunlu tutulmasının başarısızlığa sebep olabileceğini ifade etmiştir. Bu sebeple Covid-19 küresel salgını sebebiyle eğitim-öğretimin uzaktan yürütüldüğü süreçlerde öğrencilerin sahip olduğu imkanların takibi daha önemli bir hale gelmiştir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde dönem başında önerilen kaynak kitaplara ek olarak Microsoft PowerPoint sunumları, öğrencilerle paylaşılan test hazırlama sürecinde kullanılan örneklerin, makalelerin ve KPSS sorularının yer aldığı pdf, doc, ve docx uzantılı metin dosyaları, ders hakkındaki videolar ve bazı istatistik işlemlerin gerçekleştirilmesinde kullanılan Microsoft Excel tabloları gibi dijital materyallerden yararlanılmıştır. Bu bağlamda görüşme yapılan öğretmen adayları derste kullanılan kaynak, araç-gereç ve materyalleri ihtiyacı karşılar nitelikte görmektedir. Gökbulut, Keserci ve Akyüz (2021) yapmış oldukları çalışmada eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının dijital materyal tasarlama yeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Bu durumun uzaktan eğitim süreçlerine adaptasyonu kolaylaştırdığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim süreçleri iletişim ve derse katılım bağlamında hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları tarafından sınırlayıcı yönleriyle eleştirilmektedir. Kaysi ve Aydemir (2017) çalışmalarında uzaktan eğitim süreçlerinin öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim elemanı ile olan iletişimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte öğretim elemanının kamerasının açık olduğu, sesli ve görüntülü iletişime olanak tanıyan platformlarda

etkileşim ve katılımın daha başarılı olduğu görülmüştür. Durak vd., (2020) uzaktan eğitimde yüz yüze deneyimlerin etkili öğrenmeler için önemine dikkat çekmiştir.

Örnek KPSS sorularının yer aldığı soru cevap etkinlikleri öğretim elemanları tarafından ders sürecinde ve sonunda en çok tercih edilen ölçme ve değerlendirme yöntemi olmuştur. Ara sınav ve final sınavı haftalarında ise üniversitelere göre farklı uygulamalar söz konusudur. Bazı gruplara ölçme ve değerlendirme amacı ile eşzamanlı sınav yapılmış, bazı gruplara ise ödev verilmiştir. Ödevler öğretmen adayları tarafından öğretim sürecinde gerekli ve etkili görülmektedir. Ünal, Yıldırım ve Sürücü (2018) öğretmen adaylarının ödevlere yönelik yaklaşımlarını araştırdıkları çalışmada katılımcıların özellikle kendilerini öğrenmeye zorlayan ve uygulamaya dayalı ödevleri tercih ettiği sonucuna ulaşmıştır. Fakat ödevler öğretmen adayları tarafından ölçme ve değerlendirme için uygun bir yöntem olarak görülmemektedir. Köse (2012) ölçme ve değerlendirmenin başta öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin de dikkate alındığı ve hangi amaçlar için gerçekleştirildiği önceden planlanmış bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin dönem sonunda öğrencilere verilen ödevlerden daha fazlası anlamına geldiği söylenebilir. Bazı gruplarda sınav yerine ödev uygulamasının tercih edilme sebebi ise uzaktan eğitim süreçlerinin bu konuda ortaya çıkardığı güçlükler olabilir. Uzaktan eğitim sürecinde sınav uygulamalarının özellikle sınav güvenliğini sağlama konusunda sorunlar barındırdığı bilinmektedir (Kınalıoğlu ve Güven, 2011; Solak, Ütebay ve Yalçın, 2019). Bu sebeple öğretim elemanlarının öğrenci başarısını değerlendirmede ödev uygulamasının dışına çıkmakta güçlük yaşadıkları söylenebilir.

5.1.3. Ürün Değerlendirmesi

6. Ürünler boyutunda: Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı etkili bir programda olması gereken nitelikleri taşımakta mıdır?

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının ürünleri olarak öğretmen adaylarının yeterlik durumları, öğrendikleri bilgileri uygulamaya dökme becerileri ve programın amacına hizmet etmesi konuları ele alınmıştır.

Öğretmen adayları kendilerini %52,8 oranında ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz görmektedir. Öğretim elemanları da öğretmen adaylarını ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz olarak değerlendirmektedir. Karadavut vd., (2020) öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik görüşlerini aldıkları çalışmada öğretmen

adaylarının %69'unun ölçme ve değerlendirme konusunda kendini yeterli görmediği sonucuna ulaşmıştır. Farklı çalışmalarda da çeşitli branşlardaki öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının düşük ya da orta seviyede olduğu tespit edilmiştir (Ergüney, 2018; Karaduman ve Yanpar Yelken 2020; Koç, 2019). MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, Eğitim Vizyonu 2023 Belgesi, Öğretmen Strateji Belgesi gibi belgelerde ölçme ve değerlendirmenin önemine yapılan vurgu daha önce de ifade edilmiştir. Özellikle MEB tarafından benimsenen bu yaklaşım dikkate alındığında öğretmen adaylarının yapacakları meslek adına bu kadar önemli bir alanda kendilerini bu ölçüde yetersiz görmeleri üzerinde etraflıca düşünülmesi gereken bir konudur.

Öğretmen adayları eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde edindikleri bilgileri pratikte kullanacaklarını düşünmektedir. Köse ve Atalmış (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada hizmet öncesi eğitimlerin öğretmenlik mesleğinin uygulanmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat halihazırda “Öğretmenlik Uygulaması” dersini alan öğretmen adayları derste öğrendikleri bilgilerin okullarda karşılığının olmadığını ifade etmiştir. Aynı zamanda bu konuda görüşme yapılan bazı öğretmen ve okul yöneticilerinin de eleştirileri söz konusudur. Ünlü, Koçoğlu ve Ay (2015) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz anlamda etkileyebilir. Öğretim elemanları ise süre sınırlılığı sebebiyle uygulama yaptıramadıkları için teorik bilgilerin uygulamaya dökülmesinde sorunlar yaşanabileceği görüşündedir. Ölçme ve değerlendirmenin gerçekleştirilme amacının tam olarak kavranamaması da bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir. Berberoğlu (2010) yaptığı çalışmada ölçme ve değerlendirmenin eğitime büyük oranda not verme aracı olarak yansıdığını ifade etmiştir. Halbuki ölçme ve değerlendirmenin ne amaçla yürütüldüğü öğretim sürecinin en başında planlanmalıdır (Köse, 2012). Öğretmen adaylarının uygulama eğitimindeki eksikler sebebiyle öğrendiklerini pratiğe dökme noktasında sorunlar yaşaması öğretmen yetiştirme sisteminin amacına hizmet etmesini engelleyen bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Öğretim elemanları ve öğretmen adayları dersin ölçme ve değerlendirmenin önemini anlama ve genel ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olma konusunda amacına hizmet ettiğini fakat öğretmenlik alanlarına özgü ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kazandırmada yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Koçyiğit ve Eğmir (2019) öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri konusunda yapmış oldukları çalışmada alan ve meslek bilgisi konusunda gerekli

bağlantının kurulamadığı sonucuna ulaşmıştır. Atik Kara ve Sağlam (2014) öğretmenlik meslek bilgisi derslerine gereken önemin verilmediğini ve bu derslerinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik sahip olmaları gereken performans göstergelerinin yaklaşık yarısını kazandırabildiğini ifade etmiştir. Bu durum ilgili dersin amacına hizmet etme konusunda yetersiz kaldığı biçiminde yorumlanabilir.

7. Başarı testinden alınan puanlar çeşitli değişkenler adına anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

Araştırmada kullanılan EÖDTK Başarı Testinden en yüksek puan alan ilk üç grup özel eğitim öğretmenliği, RPD 1 ve RPD 2 gruplarıdır. RPD ve matematik öğretmenliği lisans programlarında öğretmen adaylarına eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi yürütülmeden önce istatistik dersi sunulmaktadır (YÖK, 2018). İstatistik dersini almış grupların ölçme ve değerlendirme başarı testinden yüksek puan almaları beklenen bir durumdur. Başarı testinden en yüksek puanı alan özel eğitim öğretmenliği ise testin uygulandığı fakülte'deki gruplar arasında 2018 yılında en yüksek taban puanla öğrenci kabul eden bölümdür (ÖSYM, 2021). En düşük puan ortalamasına sahip iki grup sırasıyla müzik öğretmenliği bölümü ve ilahiyat lisans programıdır. Ergül (2019) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarını incelediği çalışmada görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin matematik öğretmenliği gibi sayısal bölümlere kıyasla daha düşük puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bilgiler öğretmenlik alanı ve hazırbulunuşluk düzeyinin ders başarısını etkileyen önemli faktörler olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda başarı testinden alınan puanlarda bölüm değişkeni adına özel eğitim öğretmenliği ve RPD 1 grupları lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Bölüm değişkeninin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ve yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılaşmalara sebep olduğu çeşitli çalışmalarda ifade edilmiştir (Karaduman ve Yanpar Yelken, 2020; Yaşilyurt, 2012). Etki büyüklüğü adına ise bölüm değişkeninin başarı testinden alınan puanlar üzerinde geniş ölçüde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum tüm bölümlere ortak olarak verilen bu dersin öğretmenlik alanlarına uyumunu sorgulanır hale getirmektedir.

Başarı testinden alınan puanlar bölümler bazında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılaşma göstermemektedir. Tüm bölümlere ait toplam puanlar dikkate alındığında ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Ergül (2019) yapmış olduğu benzer bir çalışmada kadın katılımcıların ölçme ve değerlendirme okuryazarlık

düzeylerinin daha yüksek olduğunu fakat ortalama puanlar arasında cinsiyet değişkeni adına anlamlı bir farklılaşma olmadığını bulmuştur. Bu çalışmada da her ne kadar cinsiyet değişkeni adına toplam ortalama puanlarda anlamlı bir farklılaşma olsa da etki büyüklüğü incelendiğinde cinsiyet değişkeninin başarı testi puanları üzerinde düşük etkiye sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca “Ölçme araçlarının psikometrik özelliklerine ilişkin temel kavramları bilir.” gibi bilgi düzeyindeki hedeflere ulaşma düzeyi yüksekken aynı konudaki “Ölçme araçlarının psikometrik özellikleri arasındaki ilişkiyi yorumlar.” şeklindeki analiz düzeyindeki hedef üç farklı grubun en düşük ulaşma yüzdesine sahip olduğu hedeftir. Bu durum üst düzey hedeflerin kazandırılmasında uygulama eğitiminin önemine dikkat çekmektedir.

8. Öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili YÖK düzenlemelerine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırmada 2018 Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında yer alan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin 2006 programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme dersine göre ne tür farklılıklar gösterdiği de incelenmiştir. Bu bağlamda güncel dersin kredisi ve ders saatinin üçten ikiye düşürüldüğü ve içeriklerinden “eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri” ve “alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme” konularının çıkarıldığı görülmüştür (YÖK, 2007; 2018). Ders süresinin iki saate düşürülmesi görüşme yapılan öğretim elemanları tarafından eleştirilen bir konudur. Bunun yanında öğretim elemanlarının programdan çıkarılan içerikleri derslerinde sunmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Bu durum farklı şekillerde yorumlanabilir. Öncelikle YÖK ve dersi yürüten alan uzmanları arasında öğretmen adaylarına kazandırılması gereken ölçme ve değerlendirme yeterlikleri konusunda görüş ayrılıkları olabilir. Bu durum YÖK öğretmen yetiştirme lisans programlarının geliştirilmesinde alan uzmanlarından yeterince görüş alınmadığı düşüncesini akla getirmektedir. Öğretim elemanlarının programlardan çıkarılan içerikleri sunmaya devam etmesinin bir diğer sebebi ise öğretmen yetiştiren programlardaki YÖK düzenlemelerinin dikkate alınmaması olabilir.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarından dersin önceki halini alanlar kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda %41,7 yeterli görürken güncel dersi alanlar %37,5 yeterli görmektedir. Covid-19 pandemi sürecinden önce derslerin yüz yüze yürütüldüğü dönemde yapılan çalışmalarda da öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin düşük ya da orta düzeyde olduğu ifade edilmiştir (Koç, 2019; Sabancı ve Yazıcı, 2017; Yalvaç, 2016). Ayrıca eski programdaki dersi yüz yüze alan öğretmen adayları bir dönem sonra öğretmenlik

uygulamasını dersini de almış olmalarına rağmen kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli görmemektedir. Bu durum uzaktan ya da yüz yüze yapıldığı fark etmeksizin eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin ihtiyaç duyulan ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kazandırma konusunda eksiklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

9. Paydaşların eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının niteliğinin artırılmasına yönelik önerileri nelerdir?

Öğretmen, okul yöneticisi, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarından oluşan programın paydaşları öğretmen yetiştiren programlarda ölçme ve değerlendirme eğitiminin daha etkin bir hale gelmesi için yukarıda da ifade edilen uygulama eğitimine daha fazla önem verilmesi ve öğretmenlik alanlarına uygun içeriklere yer verilmesi konularında öneriler sunmuştur. Ayrıca öğretim yöntemi ve materyal çeşitliliğinin artırılması da üzerinde durulan bir diğer konu olmuştur. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme sürecinin MEB ile uyumlu bir şekilde yürütülmesi de paydaşlar tarafından önemli görülmektedir. Farklı çalışmalarda öğretmen yetiştiren kurumlar ile MEB arasında kurulan etkileşim ve uyumun öğretmen niteliğini de artıracığı vurgulanmıştır (Akman, 2019; Ünver, 2016). Araştırmada farklı katılımcıların benzer önerilerinin tespit edilmesi programın farklı paydaşlarının ortak ihtiyaçlarının tespiti için önemlidir. Fakat henüz mesleğe yeni başlayacak öğretmen adaylarının, 20 yılı aşkın süredir öğretmenlik ve okul yöneticiliği tecrübesi olan kişilerin ve öğretmen yetiştiren programlarda uzun yıllardır ders veren öğretim elemanlarının benzer sorunlara değinmesi belirli konuların yıllar içerisinde ihmal edildiği algısını oluşturmaktadır.

İç ve dış değerlendiricilerden elde edilen verilere göre bu araştırma JCSEE tarafından belirlenen Program Değerlendirme Standartları'nı büyük oranda (%88,33) karşılamaktadır. Değerlendiricilere göre tüm standart alanları %75 ila %100 oranında karşılanmıştır. Bunun yanında uzmanlar araştırmada özellikle kültürel değerler, çıkarlar, bağlamlar ve çıkar çatışmaları kavramları hakkında yeterli bilgi sağlanmadığı görüşündedir. Akıncı ve Köse (2020) tarafından Türkiye'de öğretmen yetiştiren programlara yönelik değerlendirme çalışmalarının benzer eksiklerinin olduğu ifade edilmiştir. Bunun sebebi Türkiye'de merkezi olarak yürütülen program geliştirme çalışmalarında kültürel ve bağlamsal özelliklerin yeterince dikkate alınmaması olabilir.

Sonuç olarak hem görevi başındaki öğretmenler hem de öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmemektedir. Bu durum öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitimin niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Öğretmen yetiştirme lisans programlarında bu amaçla eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yer verilmiştir. Bu dersin niteliğine ilişkin elde edilen sonuçlar ise özetle şöyledir:

- Programın hedeflerinin hazırlanmasında hedef seçme ve yazma ilkelerine uyum konusunda sorunlar söz konusudur.
- Hedef ve içeriklerin belirlenmesinde YÖK çerçeve programları, Bologna süreçleri, kalite ve akreditasyon süreçleri, KPSS içerikleri, öğretim elemanının alan uzmanlığı gibi çok sayıda değişkenin varlığı karışıklığa sebep olmaktadır.
- Hedef ve içeriklerin belirlenmesinde ve düzenlenmesinde kurumsal ve bireysel özellikler yeterince dikkate alınmamaktadır.
- Öğretmen adaylarına ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlik alanlarına özgü içerikler sunulmamaktadır.
- Öğretmen adaylarının derse yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri düşüktür ve sayısal alanlardan olmayan öğretmen adaylarının derse yönelik korku ve önyargıları söz konusudur.
- Sayısal alanlardan olmayan öğretmen adaylarının başarı testi puanları daha düşüktür ve bölüm değişkeni bu konuda geniş ölçüde etkiye sahiptir.
- KPSS bazı öğretim elemanları tarafından öğretmen adayları için motivasyon aracı olarak kullanılsa da bazen kaygı ve strese sebep olabilmektedir.
- Dersin alan dışından öğretim elemanları tarafından yürütülmesi alan uzmanı öğretim elemanları tarafından sorun olarak görülmektedir.
- Uzaktan eğitim uygulamaları iletişim, etkileşim ve katılım, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme gibi süreçler konusunda sınırlayıcı olabilmektedir.

- Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin süresi içerikleri yetiştirmeye, alana özgü içeriklere yer vermeye ve uygulama yapmaya olanak tanımayacak ölçüde kısadır.
- Görevi başındaki öğretmenler, okul yöneticileri ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme konusunda öğrendikleri teorik bilgilerin özellikle MEB mevzuatları sebebiyle okullarda çoğu zaman karşılığının olmadığını düşünmektedir.
- YÖK tarafından eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi üzerinde yapılan güncelleme ve değişiklikler önceki düzenlemelere kıyasla olumlu anlamda bir fark oluşturamamıştır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programı yukarıda ifade edilen nedenlerle MEB tarafından hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri altında yer alan ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin karşılanması ve Eğitim Vizyonu 2023 Belgesi ve Öğretmen Strateji Belgesi gibi belgelerde ölçme ve değerlendirme konusunda atılması planlanan adımların karşılık bulması adına ihtiyaçlara yeterince cevap verememektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde program değerlendirme sürecinde tespit edilen sorunların çözümü, öğretmen yetiştiren programlarda verilen ölçme ve değerlendirme eğitiminin daha etkin bir hale getirilmesi ve bu alanda yürütülecek benzer çalışmaların etkin bir biçimde yürütülmesi için çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Sonuçlara Yönelik Öneriler

- Programın geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğrenci sayısı, öğretim elemanı sayısı, sahip olunan imkanlar gibi kurumsal özellikler ve farklılıklar dikkate alınmalıdır.
- Programın hedef ve içeriklerinin belirlenmesinde karışıklığa sebep olmayan net ölçütler dikkate alınmalı, bu konuda alan uzmanı öğretim elemanlarına daha çok güvenilmeli ve yetki verilmelidir.
- Programın hedef ve içerikleri farklı öğretmenlik alanlarındaki öğretmen adaylarının korku ve ön yargılarını da sonlandırmak için öğretmenlik alanlarına uygun bir biçimde

hazırbulunuşluk, ilgi, tutum ve motivasyon gibi öğrenci özellikleri de dikkate alınarak düzenlenmelidir.

- Öğretmen yetiştiren programlara öğrenci kabulü hazırbulunuşluk ve istihdam sorunlarının çözümü için eğitim sisteminin ihtiyaçları doğrultusunda, öğretmenlerin sayısı yerine niteliğinin dikkate alındığı bir anlayış benimsenerek gerçekleştirilmelidir.
- Öğretmenlerin istihdamı sürecinde stres ve kaygı oluşturduğu bilinen KPSS bir motivasyon kaynağı olarak ele alınmamalı, bunun yerine öğretmenlik mesleğinin son yıllarda kaybetmeye başladığı itibarı yeniden kazandıracak mesleğin kutsallığı, Türk toplumundaki yeri ve önemi öğretmen adaylarına bir motivasyon kaynağı olarak aşılmalıdır.
- Ders süresi alana özgü ve genel teorik bilgilerin sunulmasına ve uygulamaya dökülmesine olanak tanıyacak biçimde iki dönemlik (iki saat teorik ve iki saat uygulamalı) olarak uzatılmalıdır.
- Eğitim fakülteleri ve MEB arasındaki uyum ve iş birliği artırılmalı, özellikle süre sınırlılığı konusunda eleştirilen uygulama eğitimleri bu kurumlarla iş birliği içerisinde uygun sürelerde yürütülmelidir.
- MEB mevzuatları öğretmen yetiştiren programlarda öğretilen özellikle sınav dışı ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaya olanak tanıyacak şekilde düzenlenmeli, kademeler arası geçişlerde sınav baskısını azaltacak tedbirler alınmalıdır.
- Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin alan dışından öğretim elemanları tarafından yürütülmesi tercih edilmemeli, Eğitim Bilimleri alanında doktora yapmış öğretim elemanı sayısı artırılmalıdır.
- Hem uzaktan hem de yüz yüze yürütülecek derslerde iletişim, etkileşim, derse devam ve katılımı sağlayacak öğretim yöntem ve tekniği çeşitliliği artırılmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik imkanları sınırlı olan öğretmen adaylarına sorumlu kurumlar tarafından destek verilmelidir.

- Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde derste işlenenlerle ters düşmeyecek ölçme araçları kullanılmalı, ödevler bir öğretim aracı olarak etkili olarak görülse de ölçme ve değerlendirme aracı olarak tercih edilmemelidir.
- Öğretmen yetiştiren programlardaki düzenleme ve güncellemeler ihtiyaçlar doğrultusunda programın farklı paydaşlarının da katılımıyla önceki düzenlemelere kıyasla olumlu anlamda fark oluşturacak biçimde gerçekleştirilmelidir.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğretmen yetiştiren programlara yönelik program değerlendirme çalışmalarının sayıları artırılmalı, YÖK ve MEB bu süreçte daha fazla sorumluluk almalıdır.
- Öğretmen yetiştiren programlar ve MEB programlarının yanında farklı alan ve kademelerde program değerlendirme çalışmaları yürütülmelidir.
- Program değerlendirme çalışmaları veri çeşitliliğini ve evrene genellenebilirliği sağlamak için bir okul ya da sınıf ile sınırlı tutulmamalı, programın farklı paydaşlarının sürece dâhil olduğu farklı kurumlarda yürütülmelidir.
- Program değerlendirme çalışmalarında nitel ve nicel veri toplama araçlarının çeşitliliği artırılmalıdır.
- Program değerlendirme çalışmalarının niteliğini artıracak meta-değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Program değerlendirme çalışmaları Türk eğitim sisteminin yapısı ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen ve benimsenen yaklaşım, model ve standartlar ışığında yürütülmelidir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagogik-androgojik formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaş, Y. ve Gençtürk, E. (2013). Coğrafya öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme teknikleri ile ilgili görüşleri: kullanma düzeyleri, sorunlar ve sınırlılıklar. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18(30), 331-356.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akdoğan Gündoğdu, M. (2019). *Yükseköğretimde yabancı diller bölümlerinde uygulanan mesleki gelişim programlarının değerlendirilmesi: TOBB ekonomi ve teknoloji üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Akdoğan, E. (2016). *Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Akıncı, M. ve Köse, E. (2021). Research trends of program evaluation studies conducted between 2010-2019 in Turkey. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 50(1), 77-120.
- Akıncı, M. ve Köse, E. (2020). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Programlara İlişkin Bir Meta-değerlendirme Çalışması*. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (s.174-175). Diyarbakır, Türkiye.
- Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 39-56.
- Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1-21.

- Akyüz, Y. (2008). Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmuallemîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Alkharusi, H., Kazem, A. M. ve Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123.
- Alkin, M. C. ve Woolley, D. C. (1969, 8-11 Ekim). *A Model for Educational Evaluation*. PLEDGE Konferansında sunulmuştur, San Dimas. 1-11.
- Altındağ, A. (2017). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake’in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Altınkaynak, Ş., Uysal, H., Akman, B. ve Durmuşoğlu, M. (2017). Öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının Türk eğitim sistemindeki Bologna sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Hacettepe Üniversitesi örneği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 1-20.
- Altınsoy, T. (2019). *5. sınıf Müzik Öğretmenliği programının (2017) Stufflebeam’in bağlam-girdi-süreç-ürün (CIPP) modeli’ne göre değerlendirilmesi (Mardin ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Bursa). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Altun, A. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ve yeterlik algılarının incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 361-375.
- Altun, A. ve Gelbal, S. (2014). Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Ardoyn, S. P., Christ, T. J., Morena, L. S., Cormier, D. C. ve Klingbeil, D. A. (2013). A systematic review and summarization of the recommendations and research surrounding

curriculum-based measurement of oral reading fluency (CBM-R) decision rules. *Journal of school psychology*, 51(1), 1-18.

Armstrong, R. A., Slade, S. V., ve Eperjesi, F. (2000). An introduction to analysis of variance (ANOVA) with special reference to data from clinical experiments in optometry. *Ophthalmic and Physiological Optics*, 20(3), 235-241.

Aslan, M. (2015). *Eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve öğretim programının hazırlanması* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Aslan, M. ve Çıkar, İ. (2017). 4. sınıf matematik öğretim programının Tyler'in hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 172-196.

Aslan, M. ve Erden, R. Z. (2018). Evaluation of 5 th grade science curriculum. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 12(2), 508-537.

Aslan, M. ve Uygun, N. (2019). Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün (BGSÜ) değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 229-251.

Astbury, B. (2016). From evaluation theory to tests of evaluation theory?. Stockmann, R. ve Meyer, W. (Ed). *The Future of Evaluation* içinde (ss. 309-325). Palgrave Macmillan, London.

Atılgan, H. (2018). Değerlendirme ve Not Verme. Atılgan, H. (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (11. Baskı) içinde (s. 315-362). Ankara: Anı Yayıncılık.

Atik Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86.

- Aydın, Ö. ve Dalkılıç, F. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Ders Devamlarının Takibine Yönelik Bilgi Sistemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Fen ve Mühendislik Dergisi*, 20(60), 863-875.
- Aydın, S., Şentürk, Ş. ve Duran, V. (2018). Okul öncesi programının Stufflebeam bağlam, girdi, süreç ve ürün modeline göre değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 163-181.
- Aygören, F. ve Er, K. O. (2018). Eğitim programlarını değerlendirmeye ait sınıflamalar. *Turkish studies eğitim bilimleri dergisi*, 13(11), 269-296.
- Azrak, Y. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Niğde). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Babacan, T. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının bütüncül eğitime göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Bağcıoğlu, G. (2019). *2015 ve 2018 ilkökul dördüncü sınıf Türkçe öğretim programının cipp program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Afyonkarahisar). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Balıkçı, Ç. (2019). *3. sınıf fen bilimleri öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Uşak). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Balım, D. (2020). *Beşinci sınıf İngilizce ağırlıklı öğretim programının aydınlatıcı değerlendirme modeliyle değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 18-32.
- Başaran, M., Özdemir, O. İ. ve Can, M. S. (2020). 8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 154-178.
- Başaran, S. T. ve Ulubey, Ö. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(2), 1-38.
- Bay, E., Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2010). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II (s. 1-9). Ankara, Türkiye.
- Bayat, S. (2012). Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilkokuma yazma programının değerlendirilmesi (Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Bayık, S. (2018). Saç bakımı ve güzellik hizmetleri ön lisans programının Metfessel – Michael modeline göre değerlendirilmesi (Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Baykul, Y. (2011). Ülkemizde ölçme ve değerlendirmenin dün, bugün ve yarın. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2, 1-32.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Berberoğlu, G. (2010) Ölçme ve değerlendirmenin uygulamaya yansıyan boyutu. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 10, 10-14.

- Bilican Demir, S. (2017). Değerlendirme ve not verme. Tekindal, S. (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Güncellenmiş 5. Baskı) içinde (s. 209-240). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Boros, A. (1989). *Measurement evaluation*. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Bullough Jr, R. V. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 239-252.
- Burrell, G. ve Morgan, G. (1979). Sociological paradigms and organizational analysis. *Heinemann Educational Books Inc.*
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme: kaynak metinler*. (Genişletilmiş 2. Baskı). Konya: Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Genişletilmiş 3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 19. baskı) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caner, H. N. (2018). *Öğretmenlik uygulaması dersinin bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi: İngilizce öğretmenliği lisans programı örneği* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Canoğlu, S. N. (2014). *Türkçe ve matematik öğretim programlarının değer tabanlı program değerlendirme modeline göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırıkkale). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Christ, T. J. ve Desjardins, C. D. (2018). Curriculum-based measurement of reading: An evaluation of frequentist and Bayesian methods to model progress monitoring data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(1), 55-73.

- Christ, T. J., Zopluoglu, C., Monaghan, B. D. ve Van Norman, E. R. (2013). Curriculum-based measurement of oral reading: Multi-study evaluation of schedule, duration, and dataset quality on progress monitoring outcomes. *Journal of School Psychology*, 51(1), 19-57.
- Clarivate. (2021). *Web of science* 22.03.2021 tarihinde <https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/web-of-science/> adresinden alınmıştır.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research methods in education. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (5. Baskı). USA: Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. Baskı). USA: Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. Baskı). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE Publications. Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2. Baskı). California, London, New Delhi: SAGE Publications. Inc.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. Baskı). SAGE Publications, Inc.
- Çelik, K. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı'nın (2014) Eisner modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Çelik, Z. ve Arslan, Y. (2012). Aday beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 223-232.
- Çiftçi, F. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf 2011 Türk edebiyatı dersi öğretim programının cıpp modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim

Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Çimili Abat, E. Z. (2016). *9. sınıf matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Dağtekin, A. ve Zorluoğlu, S. L. (2019). Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkındaki akademisyenlerin görüşleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 6(1), 31-35.

Dart, J. (2004). *Six normative approaches to evaluation*. https://www.clearhorizon.com.au/f.ashx/dart-six_normative_approaches.pdf adresinden 23.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

Demirbilek, S. (2015). *Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersindeki kavram yanlışlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dinçer, B. (2013). *7. sınıf İngilizce öğretim programının Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Doğanay, A. ve Sarı, M. (2017). Öğretim amaçlarının belirlenmesi, ifade edilmesi ve uygun içeriğin seçimi. Doğanay, A. (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 41-87) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Doğanay, A., Taş, M. A., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkkan, B., Mediha, S., ... ve Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9), 1-21.
- Duman, S. N. (2019). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Eisner, E. W. (1983). Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation. Madaus, G. F., Scriven, M. S. ve Stufflebeam, D. L. (Ed.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* içinde (s. 335-347) Norwell, MA; Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Londra: Yale University Press.
- Erdem, A. R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E., Erginer, A. ve Bedir, G. (2009). Eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının akademik kökenleri ve öğretmen yeterliklerinin incelenmesi üzerine bir çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 93-108.
- Ergül, A. Ö. (2019) *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Ergün, M. (1987). Türkiye'de öğretmen yetiştirme çalışmalarının gelişmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 10-18.
- Ergüney, M. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının genel ve alternatif ölçme değerlendirme yeterlikleri* (Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Beden

Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Trabzon). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Edge Akademi Yayınları.

Eyiol, K. Ö. (2019). *Ortaokul matematik uygulamaları öğretim programının Eisner’in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (4. Baskı). New Jersey: Pearson Education Inc.

Fleiss, J. L. ve Cohen, J. (1973). The equivalence of weighted kappa and the intraclass correlation coefficient as measures of reliability. *Educational and psychological measurement*, 33(3), 613-619.

Fournier, D. M. (1994). The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs. *Journal of Educational Measurement*, 31(4), 363-367.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E (2009). *How to design and evaluate research in education*. (7. Baskı). New York: McGraw-Hill Companies.

Fuchs, L. S. (2017). Curriculum-based measurement as the emerging alternative: Three decades later. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(1), 5-7.

Games, P.A. (1971). Multiple comparisons of means. *American Educational Research Journal*, 8, 531-564.

Göçen Kabaran, G. (2020). *Dijital materyal tasarımına yönelik bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Muğla). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Gökbulut, B., Keserci, G. ve Akyüz, A. (2021). Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Akademisyen ve Öğretmenlerin Dijital Materyal Tasarım Yeterlikleri. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 11-24.

- Graves, M. N. (2010). *Curriculum-based measurement Attitudes and training practices in teacher education programs* (Doktora tezi, Indiana University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Grayson, T. E. (2018). Program evaluation, performance measures, and evaluability assessment in higher education. Secolsky, C. ve Denison, D. B. (Ed.) *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education* (2. Baskı) içinde (s. 616-639). New York: Routledge.
- Greene, J. C. (1994). The Art of Interpretation, evaluation, and presentation. Norman K. Denzin ve Yvoona S. Lincoln. (Ed.) *Qualitative program evaluation: practice and promise*, içinde (s. 530-544). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gülbahar, Y. ve Karataş, E. (2016). Uzaktan öğretimi uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenmek: “E-eğitmen sertifika programı”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1867-1880.
- Güler, N. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürel, E. ve Demirhan İşcan, C. (2020). Reviewing the 9th Grade English Curriculum with Stake’s Responsive Evaluation Model According to Teachers Opinions. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(1), 501-554.
- Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının “eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme” kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 633-645.
- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- Güvendir, M. A. ve Özkan, Y. Ö. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (47), 91-105.

- Habacı, I., Karataş, E., Adıgüzzelli, F., Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 263-277.
- Hammond, R. L. (1967). *Evaluation at the local level*. Address to the Miller Committee for the National Study of ESEA Title III. ERIC, ED016547 veri tabanından alınmıştır.
- Hancı Yanar, B. (2020). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Harmon, R. L., Sheehy, L. M. ve Davis, D. M. (1998). The utility of external performance measurement tools in program evaluation. *Rehabilitation Nursing*, 23(1), 8-11.
- Harris, C. (2017). *A program evaluation of a technology based formative assessment for algebra readiness* (Doktora tezi, The College of William and Mary in Virginia). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Hidroğlu, Ç. N., Kandemir, A. ve Tuncel, İ. (2016). Hammond'un değerlendirme küpü çerçevesinde öğretim ilke ve yöntemleri dersinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 47-68.
- House, E. R. (1983). Assumptions underlying approaches to evaluation. Madaus, G. F., Scriven, M. S. ve Stufflebeam, D. L. (Ed.) *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* içinde (s. 45-65) Norwell, MA; Dordrecht, The Netherlands: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Hurst, E. J. (2020). Web Conferencing and Collaboration Tools and Trends. *Journal of Hospital Librarianship*, 20(3), 266-279.
- İlhan, E. (2018). Üniversitelerin lisans programlarında uygulanan çekirdek programın değerlendirilmesi (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- İzci, E., Gökçen, E. ve Kara, A. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerine yönelik uygulanan yabancı dil İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi Harran üniversitesi sosyal bilimler MYO örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, (21), 84-100.
- JCSEE. (2018). *Checklist of the program evaluation standards statements*. 26.11.2020 tarihinde <https://wmich.edu/evaluation/checklists> adresinden alınmıştır.
- Kan, A. (2018). Ölçmenin temel kavramları. Atılğan, H. (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (11. Baskı) içinde (s. 19-42). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadavut, T. Nacar, B. ve Karadavut, Z. (2020). Opinions of the pre-service teachers regarding the educational measurement and evaluation course. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 18, 75-79.
- Karakuş Özdemirci, Ö. K., Aksoy, A. N. ve Ok, A. (2020). Evaluation of human rights, civics and democracy curriculum through Eisner's evaluation framework. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 136-150.
- Karaman, P. ve Şahin, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi. *Ahi Evran Ün. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 175-189.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karaduman, B. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Öğretmen adaylarının değerlendirme tercihleri ile ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarının belirlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(1), 339-353.
- Karcı Aktaş, C. (2018). *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu İngilizce hazırlık programının Bellon ve Handler modeline göre değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* (Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Aydın). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Kavgaoğlu, D. (2017). *Çağrı merkezi mesleki yetkinlik geliştirme eğitim programının değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Kavgaoğlu, D. ve Elkin, N. (2019). Hemşirelik Bölümü Kişilerarası İlişkiler ve Terapötik İletişim Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (7), 670-696.
- Kayhan, E. ve Gürol, M. (2019). Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kaysi, F. ve Aydemir, E., (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.
- Keskin, İ. ve Yazar, T. (2019). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 1-28.
- Kılıç, M. Y. (2019). Liselerde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 306-327.
- Kınalıoğlu, İ. H. ve Güven, Ş. (2011). *Uzaktan eğitim sisteminde öğrenci başarısını ölçülmesinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı (s. 637-644). Malatya, Türkiye.
- Kilimci, S. A. (2011). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kirkpatrick, D. ve Kirkpatrick, J. (2008). *Evaluating training programs: The four levels*. (3. Baskı). Berrett-Koehler Publishers.
- Koç, A. (2019). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- Koç, E. S. (2015). Türkiye de İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2005–2014). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 198-216.
- Kocoğlu, E. (2020). Analysis of course transfer systems used in distance education. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 18, 180-184.
- Koçyiğit, M. ve Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346.
- Kotluk, N. ve Yayla, A. (2016). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Öğretim Programının Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(4), 1832-1852.
- Kozikoğlu, İ. ve Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim: öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 1863-1873.
- Köse, A. ve Atalmış, E. H. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde alınan eğitimlerin öğretmenlik uygulamalarına katkısı: sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 12(25), 491-512.
- Köse, E. (2012). Öğretimde ölçme ve değerlendirmenin planlanması. Karip, E. (Ed.) *Ölçme ve Değerlendirme içinde* (s. 123-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köse, E. ve Akıncı, M. (2019, Nisan) *Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarının yeterliklerine yönelik inançları*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, A. (2016). *4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün modeline göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Content Analysis and Trends of Curriculum Evaluation Research: 2004-2013. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 199-224.

- Kuş, M. (2019). *Türkiye'de uygulanan Abitur programlarının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* (Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Kutluca Canbulat, A. N. (2014). Öğretim elemanlarının görüşlerine göre öğretmen yeterlikleri ve öğretmen adayı belirleme sürecine ilişkin bir değerlendirme. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3(3), 1-11.
- Kuzu, E. (2020). *Evaluation of an English preparatory program through the context, input, process, and product (CIPP) model* (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Kuzu, S. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri ders programının değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Küçükkayhan, S. (2020). *Mesleki açık öğretim liseleri programının Hammond program değerlendirme modeli doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R. ve Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), 53-58.
- Landis, J. R. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Lawrenz, F. ve Thao, M. (2010). Review of Science Education Program Evaluation. Lederman, N. G. ve Abell, S. K. (Ed.) *Handbook of Research on Science Education* içinde (s. 943-963). New York, NY: Routledge.
- Madaus, G. F., Stufflebeam, D. L. ve Scriven, M. (2000). Program Evaluation: A Historical Overview. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (Ed.) *Evaluation*

Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation içinde (s. 3-22).
Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

McDowell, C. L. (1992). Standardized tests and program evaluation: Inappropriate measures in critical times. *New Directions for Program Evaluation*, 1992(53), 45-54.

MEB, (2021). *Öğretim programları izleme ve değerlendirme sistemi*. 19.02.2021 tarihinde <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

MEB, (2020). *2019 yılı idare faaliyet raporu*. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.

MEB, (2019). *2023 eğitim vizyonu*. 15.07.2020 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

MEB, (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB, (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

MEB, (1980). *2064 sayılı tebliğler dergisi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü.

MEB, (1975). *1840 sayılı tebliğler dergisi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü.

Mehrens W. A. ve Lehmann I. J. (1991). *Measurement and evaluation in education and psychology* (4. Baskı). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning

Mertens, D. M. ve Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice*. (2. Baskı). Guilford Publications.

Metfessel, N. S. ve Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. *Educational and psychological measurement*, 27(4), 931-943.

- Meyer, W., Funk, E. ve Nguyen, P. L. (2016). Participation and Valuation: Ongoing Methodological Challenges. Stockmann, R. ve Meyer, W. (Ed). *The Future of Evaluation* içinde (s. 294-308). Palgrave Macmillan, London.
- Miles, H., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. Baskı). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Miller, M. D., Linn, R. L. ve Gronlund, N. E. (2009). *Measurement and assessment in teaching* (10. Baskı). Pearson Education, Inc.
- Mislevy, R. J. (2018). On measurement in educational assessment. Secolsky, C. ve Denison, D. B. (Ed.) *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education* (2. Baskı) içinde (s. 37-64). New York: Routledge.
- Morrow Jr, J. R., Jackson, A. W., Disch, J. G. ve Mood, D.P. (2000). *Measurement and Evaluation in Human Performance* (2. Baskı). Human kinetics.
- Mutlu, G. (2018). Program evaluation study of the main course at a preparatory program: a case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 9(3), 202-239.
- Mutlu, G. ve Şimşek, İ. (2018). Bellon ve Handler'in Program Geliştirme Modeli ve Modele İlişkin Özellikler. *Language Teaching and Educational Research*, 1(2), 203-212.
- Mutluer, C. (2015). Bolu ilindeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 159-173.
- Nevo, D. (Ed.). (2002). *School-based evaluation: An international perspective*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Noble, A. (2012). *Examining the instructional utility of curriculum-based measurement in achievement evaluations* (Doktora tezi, East Carolina University). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Okçabol, R. (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınları.

- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (2. Baskı). Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Ornstein, A. C. ve Levine, D. U. (2008). *Foundations of education*. (3. Baskı). New York: Houghton Mifflin Company.
- Ödemiş, S. İ. (2018). *Meslek yüksekokulu İngilizce öğretim programının bağlam girdi süreç ürün (CIPP) modeli kullanılarak değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- ÖSYM (2021). *2018-YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. 27.08.2021 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,15288/2018-yks-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden alınmıştır.
- ÖSYM (2020). *Hakkında*. 19.03.2021 tarihinde <https://www.osym.gov.tr/TR,8789/hakkinda.html> adresinden alınmıştır.
- Özaltış Serçek, G. (2014). *Önlisans turizm eğitim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Diyarbakır). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Özdil, N. G. (2016). *Sosyal bilimler lisesi programının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21, 157-178.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.

- Özer, S. ve Turan, E. Z. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 nedeniyle sunulan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 16(2), 1049-1068.
- Özkal, N. (2020). Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi: 2015-2019. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(25), 3415-3442.
- Özkan, Y. Ö. ve Güvendir, M. A. (2013). Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersinin sunulmasında tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 1-14.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının diller için Avrupa ortak başvuru metni doğrultusunda aydınlatıcı değerlendirme modeli ile değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Özüdoğru, F. (2018). Analysis of curriculum evaluation studies conducted in foreign language education: 2005-2016. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 113-134.
- Paksoy, E. N. (2020). *Okul öncesi eğitim programının Stufflebeam (CIPP) program değerlendirme modeli ile incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kilis). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Parlett, M. ve Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programs. Occasional Paper*, Centre for Research in the Educational Sciences.
- Patton, M. Q. (2018). *Principles-focused evaluation: The guide*. New York: Guilford Publications.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4. Baskı). Thousand Oaks. Cal.: Sage Publications.
- Probus, M. M. (1969). *The Discrepancy Evaluation Model: An Approach to Local Program Improvement and Development*.

- Sabancı, O. ve Yazıcı, K. (2017). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-153.
- Safrit, M. J. (1990). Measurement and evaluation curricula in professional physical education programs—Current trends. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(3), 39-41.
- Saraç, E. ve Uygun, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerinin ders planları ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 199-212.
- Scriven, M. (2009). Meta-evaluation revisited. *Journal of multidisciplinary evaluation*, 6(11), 3-8.
- Scriven, M. (1983). Evaluation ideologies. Madaus, G. F., Scriven, M. ve Stufflebeam, D. L. (Ed.) *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* içinde (s. 229-260). Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer Academic Publishers.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus* (3. Baskı). California: Edge Press.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. Tyler, R., Gagne, R. ve Scriven, M. (Ed.) *Perspectives of curriculum evaluation* içinde (s. 39-83). Chicago: Rand McNally & Company.
- Secolsky, C. ve Denison, D. B. (Ed.) *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education* (2. Baskı) New York: Routledge.
- Sever, I. ve Saban, A. İ. (2015). Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 173-204.
- Sevimel Şahin, A. (2019). *İngiliz dili öğretmen adaylarının yabancı dilde ölçme değerlendirme okur yazarlığının incelenmesi* (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- Shapiro, E. S. ve Gebhardt, S. N. (2012). Comparing computer-adaptive and curriculum-based measurement methods of assessment. *School Psychology Review*, 41(3), 295-305.
- Solak, H. İ., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41-52.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (Genişletilmiş 17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (2014). Information science and responsive evaluation. *E-Learning and Digital Media*, 11(5), 443-450.
- Stake, R. E. (2013). Responsive evaluation IV. Alkin, M. C. (Ed.) *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences* içinde (s. 189-197). SAGE Publications, Inc.
- Stake, R. E. (2011). Program evaluation particularly responsive evaluation. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, London: Guilford Press.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York, London: Guilford Press.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies, Norman K. D. ve Yvonna S. L. (Ed.) *The sage handbook of qualitative research* (3. Baskı) içinde (s. 443- 465). SAGE Publications, Inc.
- Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section.
- Stake, R. E., Contreras, G. ve Arbesú, I. (2018). Assessing the quality of a university-particularly its teaching. Secolsky, C. ve Denison, D. B. (Ed.) *Handbook on measurement, assessment, and evaluation in higher education* (2. Baskı) içinde (s. 67-83). New York: Routledge.

- Stame, N. (2013). A European evaluation theory tree. Alkin, M. C. (Ed.) *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' views and influences* içinde (s. 345-359). SAGE Publications, Inc.
- Stern, E. (2004). Philosophies and types of evaluation research. *Evaluation and impact of education and training: The value of learning. Third report on vocational training research in Europe: Synthesis report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*
- Stufflebeam, D. L. (2000a). The methodology of metaevaluation. Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (Ed.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* içinde (s. 457-471). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam D. L. (2000b). Foundational Models for 21st Century Program Evaluation. Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (Ed.) *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (2. Baskı) içinde (s. 33-83). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (1999). *Foundational models for 21st century program evaluation*, The Evaluation Center Occasional Papers Series, Western Michigan University.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. Madaus, G. F., Scriven, M. ve Stufflebeam, D. L. (Ed.) *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* içinde (s. 117-141). Boston, The Hague, Dordrecht, Lancaster: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. ve Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. (2. Baskı). San Francisco: Josey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. ve Madaus, G. F. (1983). The standards for evaluation of educational programs, projects, and materials. Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (Ed.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* içinde (s. 395-404). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. ve Webster, W. J. (1983). An analysis of alternative approaches to evaluation. Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (Ed.) *Evaluation*

Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation içinde (s. 23-43).
Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. ve Kellaghan, T. (Ed.). (2000). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2. Baskı). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Sunay, C. ve Taşgın, A. (2020). Ortaöğretim TC inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının eğitsel eleştiri modeli bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 315-334.

Şad, S. N. ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim elemanlarının geleneksel ve çağdaş ölçme değerlendirme yaklaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 79-105.

Şahin, H. (2007). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretimde planlama ve değerlendirme dersiyle ilgili erişimi düzeyleri, tutumları ve görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Şahin, S. (2019). *An analysis of English language testing and evaluation course in English language teacher education programs in Turkey: developing language assessment literacy of pre-service EFL teachers* (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

Şenel, S., Pekdağ, B. ve Günaydın, S. (2018). Kimya öğretmenlerinin eğitimde ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları problemler ve yetersizlikler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 419-441.

Şener Özel, F. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik toplumsal cinsiyet eğitimi dersi öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.

- Şentürk, Ö. ve Berk, Ş. (2019). İlkokul 3. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 144-166.
- Şeref, M. ve Gözütok, F. D. (2018). Bir program değerlendirme örneği: doğum eğitimi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 64-77.
- Şimşek, E. (2018). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algıları: Atatürk üniversitesi ilahiyat fakültesi örneği. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (11), 59-80.
- Şişman, Y. S. (2019). *Üniversite İngilizce hazırlık öğretim programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması* (Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.
- Tan, Ş. (2019). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tang, L. (2012). *A formative program evaluation of treatment integrity practices, assessments and attitudes within a specialized school setting* (Doktora tezi, University of Massachusetts Amherst). ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Tekmen, B. (2012). *Okul öncesi öğretmenliği programının akademisyenlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Telef, B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.
- Tesoro, F. M. (1993). *The use of the Measurement of Continuous Improvement Model for training program evaluation* (Doktora tezi, Purdue University). ProQuest Dissertations & Theses Global.

- Tindal, G. (2013). Curriculum-based measurement: A brief history of nearly everything from the 1970s to the present. *International Scholarly Research Notices*, 2013, 1-29.
- Tuncer, M. ve Geçim, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme becerileri yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 16-37.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tusing, M. E. ve Breikjern, N. A. (2017). Using Curriculum-Based Measurements for Program Evaluation: Expanding Roles for School Psychologists. *Journal of Applied School Psychology*, 33(1), 43-66.
- Türk, N. (2019). *Eğitim fakültelerinin lisans programlarına yönelik fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) öğretim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Uçar Sarımanoğlu, N. (2016) *Assessment in the 5th grade mathematics classrooms: a case study of the teachers' practices* (Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Uslu, Ö. (2013). *Bilgi ve iletişim teknolojileriyle bütünleşmeyi amaçlayan bir mesleki gelişim programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi* (Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Sürücü, A. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili olarak kabul ettikleri ödevler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 555-574.

- Ünlü, İ., Koçoğlu, E. ve Ay, A. (2015). Sosyal bilgiler lisans programındaki uygulamalı derslere yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 5, 371-386.
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 61-70.
- Üztemur, S. S., Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 3(2), 41-67.
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M. ve Van Braak, J. (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 795-808.
- Veal, M. L. (1990). Measurement and evaluation curricula in professional physical education preparation programs—A view from the practitioner. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(3), 36-38.
- WMU. (2020). *Evaluation Checklists*. 21.03.2021 tarihinde <https://wmich.edu/evaluation/checklists> adresinden alınmıştır.
- Yalvaç, E. (2016). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeyleri ile bilişsel stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53-72.
- Yapucuoğlu, M. D. ve Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin karşılaştırmalı nitel bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 33-52.

- Yaralı, D. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 487-504.
- Yaşar, M. (2017). Ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar. Tekindal, S. (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Güncellenmiş 5. Baskı) içinde (s. 10-40). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yenen, E. T. ve Durmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 922-940.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına İlişkin Genel Yeterlik Algıları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(9), 377-395.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elâzığ). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Yeşilyurt, E. ve Yaraş, Z. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Algıladıkları Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4), 95-118.
- Yetkiner, A., Erdol, T. A. ve Ünlü, Ş. (2019). Content analysis of PHD dissertations on curriculum evaluation (1996-2017). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 247-269.
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 15(1), 219-233.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, İ. ve Vural, Ö. F. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. (2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- YÖK, (2020a). YÖK'ten eğitim fakültelerine önemli yetki devri kararı. 04.02.2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden alınmıştır.
- YÖK, (2020b). *Pedagojik formasyon eğitim programı*. 11.03.2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/pedagojik-formasyonla-ilgili-sss> adresinden alınmıştır.
- YÖK, (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. 15.07.2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden alınmıştır.
- YÖK, (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar*. 08.03.2021 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_isk/pe-dagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx adresinden alınmıştır.
- YÖK, (2014). *Ortaöğretim alan öğretmenliği programları hakkında duyuru*. 30.01.2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/web/guest/anasayfa/asset_publisher/64ZMbZPZISI4/content/id/8613945 adresinden alınmıştır.
- YÖK, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. 26.11.2020 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/2.pdf adresinden alınmıştır.
- YÖK, (1998a). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. 26.11.2020 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden alınmıştır.

- YÖK, (1998b). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. 04.03.2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekogretiminin-bugunku-durumu-mart-1998.pdf> adresinden alınmıştır.
- Yurdakul, B., Uslu, Ö., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Web tabanlı içerik geliştirme mesleki gelişim programının değerlendirilmesi. *Educational Sciences: Theory Practice*, 14(4), 1409-1437.
- Yüce, Z. (2015). *Pre-service English language teachers' conceptions of assessment and assessment practices* (Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin). <http://openaccess.cag.edu.tr/> adresinden alınmıştır.
- Yücesan Kaya, H. (2019). *Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi Türk dili ve edebiyatı programının bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli çerçevesinde öğrenen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden alınmıştır.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

EK-1. Akdeniz Üniversitesi Araştırma İzni ve Etik Onayı



EK-2. Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni ve Etik Onayı



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-619-E.7398000
Konu : Tez Çalışması İzni

03.06.2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Akdeniz Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 10/03/2020 tarihli ve 7451 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Muhammed AKINCI'nın "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Stake'in Değerlendirme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışması kapsamında ekte sunulan görüşme sorularını 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında ilimizde bulunan tüm okullardaki idareci ve öğretmenlere uygulama isteği ilgi yazı ile bildirilmektedir.

Söz konusu görüşme sorularının 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında denetimi okul idarelerinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre idareci ve öğretmenlere uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Selçuk TORPİL
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Değerlendirme Formu
2- Veri Toplama Araçları

OLUR
03.06.2020

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Valilik Binası Kat:3 Merkez/RİZE
Elektronik Ağ: rize.meb.gov.tr
e-posta: arge53@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ar-Ge Birimi
Tel: (0 464) 280 53 81
Faks: (0 464) 280 53 17

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e86a-f572-34bc-84dd-3e02 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Araştırma İzni ve Etik Onayı



T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Sayı : 55568171-605-E.140
Konu : Muhammed AKINCI'nın
Uygulama Ölçeği.

03.06.2020

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : 03.06.2020 tarihli ve 50913635-302.08.01-E.12054 sayılı yazı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı 20165416001 numaralı öğrencisi Muhammed AKINCI'nın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE danışmanlığında ["Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" Dersi Programının Stake'in Değerlendirme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi] isimli tez konusu kapsamında hazırladığı ölçeklerini 04.03.2020-30.05.2021 tarihleri arasında Üniversitemiz Eğitim Fakültelerindeki öğrencilere ve öğretim elemanlarına uygulayabilmesi isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



e-imzalıdır

Prof. Dr. Ahmet İshak DEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Dağıtım :

Gereği:

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü

Bilgi:

Eğitim Fakültesi Dekanlığına

Fener Mah. Zihni Derin Yerleşkesi 53100 Rize / TÜRKİYE

Tel : +90 (464) 223 61 26 Fax : +90 (464) 223 53 76

rektorluk@erdogan.edu.tr

Bilgi : AYNUR ER Dahili: 1656

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 6AE9ACB2-C555-43FD-B6AB-E686AF160053 - <http://ebys.erdogan.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



EK-4. Giresun Üniversitesi Araştırma İzni ve Etik Onayı



T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 62357867-100-E.25329
Konu : Araştırma İzni (Doktora Öğrencisi
Muhammet AKINCI)

12.06.2020

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Genel Sekreterlik Makamı)

İlgi : 05.06.2020 tarihli ve 55447807-100-E.24411 sayılı yazınız.

İlgi yazı ile Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Doktora Programı 20165416001 numaralı öğrencisi Muhammed AKINCI'nın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE danışmanlığında "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programının Stake'in Değerlendirme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi" isimli tez çalışması kapsamında hazırladığı ölçekleri 04.03.2020- 30.05.2021 tarihleri arasında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğrenci ve öğretim elemanlarına uygulaması için izin talep ettiği belirtilmektedir.

Söz konusu anketin bizzat tez sahibinin kendisi tarafın yapılması şartı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Mustafa ŞANAL
Dekan

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : RBNSJSPQ Evrak Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/giresun-universitesi-ebys>
Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Göre Yerleşkesi Gaziler Mah.Prof.
Ahmet Taner Kışlalı Cad. 28200 Merkez / GİRİSUN
0 454 310 12 00
0 454 310 12 87

Bilgi için: Buket VANLI
Memur



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK-5. Trabzon Üniversitesi Araştırma İzni ve Etik Onayı



T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 48203248-300-E.561
Konu : Muhammed AKINCI'nın
Uygulama Ölçeği

16.07.2020

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 04.06.2020 tarihli ve 99699167-300-E.655 sayılı yazı.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı 20165416001 numaralı öğrencisi Muhammed AKINCI'nın, hazırlayacağı tezi kapsamında Fakültemiz öğrencilerine ölçek uygulama izni kendisinin yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

 e-imzalıdır
Prof. Dr. Hikmet YAZICI
Dekan

Trabzon Üniversitesi Rektörlüğü, Söğütli Mah. Adnan Kahveci Bulvarı, 61335 – Akçaabat-Trabzon / TÜRKİYE

Tel : 0 (462) 455 11 11 Fax : 0 (462) 248 73 44

Bilgi : SELMA AVCI Dahili: 4551123

Bu belge 5070 sayılı elektronik imza kanuna göre güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Kodu : 8D4C6F1B-01E0-4535-AC82-A3522B23E899 - <http://ebys.trabzon.edu.tr/EBYS/eimzadogrulama>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



EK-6. Öğretmen ve Okul Yöneticisi Görüşme Formları

GİRİŞ

Bu görüşme formu ile Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı bünyesinde yürütülen *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Değerlendirilmesi* başlıklı doktora tezinin bir boyutunda kullanılmak üzere verilerin toplanması amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler ile çalışmanın ilerleyen aşamalarında katılımcı odaklı bir yaklaşımla yürütülecek olan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi için alt yapı oluşturacak öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu konudaki mevcut uygulamalara ve kendi durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

- Görüşme sürecinde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan kurallara uyulması konusunda gerekli özen gösterilecek, bu bağlamda söyleyeceklerinizin tamamı gizli tutulacak ve bu bilgilere araştırmacının dışında kimsenin ulaşması mümkün olmayacaktır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sırasında ise görüşme yapılan kişilerin kimlik bilgilerine dair her şey gizli tutulacak ve görüşmecilerin kişisel bilgilerini açığa vuracak hiçbir bilgi rapora yansıtılmayacaktır.
- Görüşmenin yaklaşık 30 dk. sürmesi beklenmektedir ve izin verildiği takdirde görüşme kaydedilecektir.

ÖĞRETMENLER İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

Bir öğretmen olarak:

1. Ölçme ve değerlendirme yeterliğiniz hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Ölçme ve değerlendirme bağlamında almış olduğunuz hizmet öncesi eğitimin yeterliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Sınıfınızda yürüttüğünüz ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygunluğu, doğruluğu, etkililiği ve yeterliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
 - a. Sınıfınızda yürüttüğünüz ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygunluğunu ve doğruluğunu sağlamak adına aldığınız tedbirler nelerdir?
 - b. Sınıfınızda yürüttüğünüz ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin etkililiğini ve yeterliğini belirlemek adına yaptığınız çalışmalar nelerdir?
4. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki ölçme ve değerlendirme eğitiminin daha etkin bir hale gelmesi için atılması gereken adımlar hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?

OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

Bir okul yöneticisi olarak:

1. Ölçme ve değerlendirme yeterliğiniz hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Ölçme ve değerlendirme bağlamında almış olduğunuz hizmet öncesi eğitimin yeterliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Okulunuzda yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygunluğu, doğruluğu, etkililiği ve yeterliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
 - a. Okulunuzda yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uygunluğunu ve doğruluğunu sağlamak adına aldığınız tedbirler nelerdir?
 - b. Okulunuzda yürütülen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin etkililiğini ve yeterliğini belirlemek adına yaptığınız çalışmalar nelerdir?
4. Öğretmen yetiştiren kurumlardaki ölçme ve değerlendirme eğitiminin daha etkin bir hale gelmesi için atılması gereken adımlar hakkında düşünceleriniz nelerdir?
5. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?

EK-7. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

GİRİŞ

Bu görüşme formu ile Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı bünyesinde yürütülen *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Değerlendirilmesi* başlıklı doktora tezinin bir boyutunda kullanılmak üzere verilerin toplanması amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler ile katılımcı odaklı bir yaklaşımla yürütülen eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesine yönelik bu çalışmaya katkı sağlayacak görüşlerin ifade edileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda alan uzmanı olan siz öğretim elemanlarının fakülte tarafından öğretmen adaylarına sunulan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin etkililiği, verimliliği, amacına hizmet etme durumu vb. konularda görüşleriniz çalışma adına önem arz etmektedir.

- Görüşme sürecinde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan kurallara uyulması konusunda gerekli özen gösterilecek, bu bağlamda söyleyeceklerinizin tamamı gizi tutulacak ve bu bilgilere araştırmacının dışında kimsenin ulaşması mümkün olmayacaktır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sırasında ise görüşme yapılan kişilerin kimlik bilgilerine dair her şey gizli tutulacak ve görüşmecilerin kişisel bilgilerini açığa vuracak hiçbir bilgi rapora yansıtılmayacaktır.
- Görüşmenin yaklaşık 30 dk. ile 1 saat arasında sürmesi beklenmektedir ve izin verildiği takdirde görüşme kaydedilecektir.

ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

1. Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin öğretmen adaylarına alanlarına özgü ölçme ve değerlendirme yeterliklerini kazandırma durumu hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. İlgili dersi programın girdileri bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. (Öğrenci niteliği: hazırbulunuşluk, beklenti, motivasyon, ilgi vb.),
 - b. (Hedefler, içeriklerin öğrencilere ve dersin genel amacına uygunluğu)
3. İlgili programı öğretme-öğrenme süreci bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
 - a. (Kullanılan yöntem ve teknikler)
 - b. (Sahip olunan imkanlar, dersin süresi, öğrenci sayısı, materyal çeşitliliği vb.)
4. İlgili dersi amacına hizmet etmesi ve programın çıktıları bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
5. Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki güncellemeleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Fakültelerde uygulanan programların YÖK'ün çerçeve programıyla uyumu hakkında düşünceleriniz nelerdir? Sizce YÖK'ün çerçeve programı eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinin etkin bir biçimde yürütülmesine ne ölçüde olanak tanımaktadır?
7. Öğretmen adaylarına sunulan ölçme ve değerlendirme öğretiminin daha etkin bir hale gelmesi için atılması gereken adımlar hakkında düşünceleriniz nelerdir?
8. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?

EK-8. Öğretmen Adayı Görüşme Formu

GİRİŞ

Bu görüşme formu ile Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı bünyesinde yürütülen *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Değerlendirilmesi* başlıklı doktora tezinin bir boyutunda kullanılmak üzere verilerin toplanması amaçlanmıştır. Yapılan görüşmeler ile çalışmanın ilerleyen aşamalarında katılımcı odaklı bir yaklaşımla yürütülecek olan eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi için alt yapı oluşturacak öğretmen adaylarının bu konudaki mevcut uygulamalara ve kendi durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

- Görüşme sürecinde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan kurallara uyulması konusunda gerekli özen gösterilecek, bu bağlamda söyleyeceklerinizin tamamı gizi tutulacak ve bu bilgilere araştırmacının dışında kimsenin ulaşması mümkün olmayacaktır. Araştırma verilerinin çözümlenmesi sırasında ise görüşme yapılan kişilerin kimlik bilgilerine dair her şey gizli tutulacak ve görüşmecilerin kişisel bilgilerini açışa vuracak hiçbir bilgi rapora yansıtılmayacaktır.
- Görüşmenin yaklaşık 30 dk. ila 1 saat arasında sürmesi beklenmektedir ve izin verildiği takdirde görüşme kaydedilecektir.

ÖĞRETMEN ADAYLARI İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

Bir öğretmen adayı olarak:

1. Aldığınız eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinden sonra ölçme ve değerlendirme yeterliğiniz hakkında düşünceleriniz nelerdir? Bir öğretmen adayı olarak alanınıza özgü ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini yürütebilme konusunda kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?
2. İlgili dersi programın girdileri bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
 - a) (Öğrenci niteliği: hazırbulunuşluk, beklenti, motivasyon, ilgi vb.),
 - b) (Hedefler, içeriklerin öğrencilere ve dersin genel amacına uygunluğu)
3. İlgili programı öğretme-öğrenme süreci bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?
 - a) (Kullanılan yöntem ve teknikler)
 - b) (Sahip olunan imkanlar, dersin süresi, öğrenci sayısı, materyal çeşitliliği vb.)
4. Öğretmenlik alanınızı da dikkate aldığınızda ilgili dersi amacına hizmet etmesi ve programın çıktıları bağlamında nasıl değerlendirirsiniz? Programdan mezun olan öğretmen adaylarını ölçme ve değerlendirme bağlamında öğretmen niteliği açısından nasıl değerlendirirsiniz?
5. Fakültenizde ölçme ve değerlendirme konusunda verilen eğitimin daha etkin bir hale gelmesi için atılması gereken adımlar hakkında düşünceleriniz nelerdir?
6. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mıdır?

EK-9. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Gözlem Formu

Gözlem Tarihi :

Gözlemin Yapıldığı Okul ve Sınıf :

Gözlemin Süresi ve Saati :

Konu :

Dersin Yapıldığı yer :

Gözlem Değişkenleri	Öğrenci	Öğretim Elemanı	Öğrenme Ortamı
Uzaktan eğitim platformunun tasarımı ve sunduğu imkanlar			
Öğrenci-öğretici etkileşimi			
Kullanılan strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler			
Kullanılan araç-gereç ve materyaller			
Kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri			

Notlar

--

EK-10. EÖDTK Başarı Testi Uygulama Ekranı ve Örnek Sorular

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Temel Kavramlar Başarı Testi

Aşağıda "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" dersi kapsamında ilk 7 haftada işlenen konulara ilişkin 23 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir teste yer verilmiştir. İlgili soruları dikkatle okuyarak doğru olduğunu düşündüğünüz cevabı işaretleyiniz.

*: Testi tamamlayabilmek için tüm soruları işaretlemeniz gerekmektedir. Yapamadığınız sorularda size en doğru gelen seçeneği işaretleyiniz.

*: Cevaplarınızın kaydolması için sınav sonunda "Gönder" butonuna tıklamanız gerekmektedir.

Başarılar dilerim...

* Gerekli

1. Sınav kağıtlarının okunması ve her bir kâğıda not verilmesi hangi işlemi ifade eder? *

1 puan

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ A) Ölçme
☐ B) Ölçüt
☐ C) Değerlendirme
☐ D) Ölçek
☐ E) Sınıflama

2. "Yapılan sınavdan 60 ve üzeri alan öğrenciler başarılı kabul edilir", "Ezgi sınavdan 45 aldığı için başarısız olmuştur." ifadeleri sırasıyla aşağıdaki kavramlardan hangilerine örnektir? *

1 puan

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ A) Ölçüt-Ölçme
☐ B) Ölçme- Değerlendirme
☐ C) Değerlendirme- Ölçüt
☐ D) Ölçüt- Değerlendirme
☐ E) Ölçme-Ölçüt

3. Bir öğrencinin dersten kaldığını ifade etmek aşağıdakilerden hangisiyle en az ilgilidir? *

1 puan

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ A) Değişken
☐ B) Ölçüt
☐ C) Yargı
☐ D) Değerlendirme
☐ E) Ölçme

4. Sınav kâğıtlarına pekiyi- iyi- orta biçiminde notlar verilmesi hangi ölçek türüne örnektir? *

1 puan

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ A) Sınıflama
☐ B) Sıralama
☐ C) Eşit aralıklı
☐ D) Eşit oranlı
☐ E) Adlandırma

Bu içerik Google tarafından oluşturulmamış veya onaylanmamıştır.

Google Formlar

EK-11. Program Değerlendirme Standartları Kontrol Listesi

Değerli Araştırmacı:

Bu kontrol listesi ile çeşitli *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Değerlendirilmesi* başlıklı program değerlendirme çalışmasının meta-değerlendirmesi için şahsınızın uzmanlığına başvurulması amaçlanmıştır. İncelenen araştırmaya ilişkin bilimsel etik gereğince gizli tutulması gereken bilgiler diğer şahıs ya da kurumlarla paylaşılmayacak, araştırma etiği çerçevesinde yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Lütfen tarafınıza inceleme amaçlı olarak sunulan çalışmayı aşağıdaki kontrol listesinde yer alan standartlara uygunluk açısından inceleyiniz. Sözü edilen standarda uygun eylemleri “evet”, uygun olmayanları ise “hayır” şeklinde, araştırmada ilgili standarda ilişkin herhangi bir bilgi yer almıyor ise “bilgi yok” şeklinde işaretleme yapınız. Katkınız için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Arş. Gör. Muhammed AKINCI

		Evet	Hayır	Bilgi yok
Maddeler				
1. Amaca Uygunluk Standartları				
1.	Araştırma, değerlendirme konusunda kendini kanıtlamış, nitelikli kişiler tarafından yapılmıştır.	()	()	()
2.	Araştırmada, programa katkı sağlayan ve değerlendirmesinden etkilenen bireylerin ve grupların tümü dikkate alınmıştır.	()	()	()
3.	Araştırmada değerlendirme amaçları belirlenmiş ve paydaşların ihtiyaçlarına göre çalışma süresince düzenli olarak müzakere edilmiştir.	()	()	()
4.	Araştırmada değerlendirme süreçlerinde, amaçların, süreçlerin ve yargılamaların temelini oluşturan kişisel ve kültürel değerler açık bir şekilde ifade edilmiştir.	()	()	()
5.	Araştırmada değerlendirme bilgileri, paydaşların önceden belirlenmiş ve sonradan ortaya çıkan ihtiyaçlarına hizmet eder niteliktedir.	()	()	()
6.	Araştırmada yapılan değerlendirmeler, katılımcıların anlama düzeylerini ve davranışlarını yeniden keşfetmelerini, yorumlamalarını veya revize etmelerini teşvik edecek şekillerde faaliyetler, açıklamalar ve yargılar oluşturmaktadır.	()	()	()
7.	Araştırmada yapılan değerlendirmeler, çeşitli muhatapların devam eden bilgi gereksinimlerini dikkate almıştır.	()	()	()
8.	Araştırmada değerlendirme bilgilerinin istenmeyen, olumsuz sonuçlara ve kötüye kullanımlara karşı korunması için önlemler alınmıştır.	()	()	()
9.	Araştırmada değerlendirme bilgilerinin sorumlu ve uyumlu kullanımı teşvik edilmiştir.	()	()	()
2. Fizibilite (Yapılabilirlik) Standartları				
10.	Araştırmada etkili proje yönetimi stratejileri kullanılmıştır.	()	()	()
11.	Araştırmada değerlendirme prosedürleri, pratik, kullanışlı ve işlevseldir.	()	()	()
12.	Araştırmada yapılan değerlendirmeler, bireylerin ve grupların kültürel ve politik çıkarlarını ve ihtiyaçlarını tanıyıcı, izler ve dengeler niteliktedir.	()	()	()
13.	Araştırmada değerlendirme süreçlerinde kaynaklar etkin ve verimli bir şekilde kullanılmıştır.	()	()	()

		Evet	Hayır	Bilgi yok
3. Uygunluk Standartları				
14.	Araştırmada yapılan değerlendirmeler paydaşlara ve mensup oldukları toplumlara karşı duyarlıdır.	()	()	()
15.	Araştırmada değerlendirme süreçlerinde yapılan anlaşmalar, yükümlülükleri açıkça ortaya koymak adına programdan yararlanan ve etkilenen tüm paydaşlar ile müzakere edilmiştir.	()	()	()
16.	Araştırmada değerlendirme süreçlerinde yapılan anlaşmalar, programdan yararlanan ve etkilenen tüm paydaşların ihtiyaçlarını, beklentilerini ve kültürel bağlamlarını dikkate alacak şekilde müzakere edilmiştir.	()	()	()
17.	Araştırmadaki değerlendirme süreçleri, insan haklarını ve yasal hakları koruyacak, katılımcıların ve diğer paydaşların saygınlığını teminat altına alacak şekilde tasarlanarak yürütülmüştür.	()	()	()
18.	Araştırmada yapılan değerlendirmeler, paydaşların ihtiyaç ve amaçlarına hizmet eder, anlaşılır ve adil niteliktedir.	()	()	()
19.	Araştırmada yapılan değerlendirmeler, yasal ve özel yükümlülükleri ihlal etmeyecek şekilde, tüm paydaşlara bulgular, sınırlılıklar ve sonuçlar hakkında eksiksiz açıklamalar sağlamaktadır.	()	()	()
20.	Araştırmada değerlendirme süreçlerinde, değerlendirmeye gölge düşürebilecek gerçek veya öngörülen çıkar çatışmaları açıkça ve dürüstçe tanımlanarak ortadan kaldırılmıştır.	()	()	()
21.	Araştırmada değerlendirme süreçlerinde, harcanan tüm kaynaklar dikkate alınarak mantıklı bir mali prosedüre uyulmuştur.	()	()	()
4. Doğruluk Standartları				
22.	Araştırmada değerlendirme sonuçları ve kararları, sonuçlardan etkilenen kültür ve bağlamlarda açıkça gerekçelendirilmiştir.	()	()	()
23.	Araştırmada değerlendirmeye ilişkin bilgiler planlanan amaçlara hizmet etmektedir.	()	()	()
24.	Araştırmada değerlendirmeye ilişkin bilgiler program değerlendirme hakkındaki geçerli yorumları desteklemektedir.	()	()	()
25.	Araştırmada değerlendirme prosedürleri, amaçlanan kullanımlar için yeterince güvenilir ve tutarlı bilgi sağlamaktadır.	()	()	()
26.	Araştırmada yapılan değerlendirmeler, değerlendirme amaçları için uygun olarak programları ve bağlamlarını, yeterli ayrıntı ve kapsam ile belgelendirmektedir.	()	()	()
27.	Araştırmada yapılan değerlendirmelerde sistematik bilgi toplama, inceleme, doğrulama ve depolama yöntemleri kullanılmıştır.	()	()	()
28.	Araştırmada değerlendirme amaçlarına uygun, teknik olarak yeterli yöntemsel tasarımlar ve analizler kullanılmıştır.	()	()	()
29.	Araştırmada veri ve analizlerden bulgulara, yorumlara, sonuçlara ve yargılara götüren değerlendirme adımları açıkça ve tamamen belgelendirilmiştir.	()	()	()
30.	Araştırmada değerlendirme iletişimleri, yanlış anlamalara, önyargılara, çarpıtmalara ve hatalara olanak tanımayacak biçimde ve yapıdadır.	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Muhammed AKINCI

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Lefke Avrupa Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (2010)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı (2016)

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Akinci, M. ve Köse, E. (2021). Research Trends of Program Evaluation Studies Conducted between 2010-2019 in Turkey. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50(1), 77-120.

Şahin, H. ve Akinci, M. (2020). Research trends towards teachers' in-service training. *MOJES Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(3), 35-50.

Akinci, M. ve Köse, E. (2019). Öğretmen Eğitimi Programlarını Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması (ÖEPDÖ). *Journal of International Scientific Researches*, 4(2), 236-252.

Akinci, M., Kurt, A., Değirmenci, A. ve Orhon, G. (2017). Türkçe ve İngilizce Öğretmeni Adaylarının Düşünme Stilllerinin Zihinsel Öz-yönetim Kuramına Göre İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 1(1), 1-16.

Akinci, M. (2017). İngilizce Öğretmeni Adaylarının FATİH Projesine Yönelik Öz-Yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 543-555.

Hakemli Kongre / Sempozyum Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar

Akinci, M. ve Köse, E. (2020). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştiren Programlara İlişkin Bir Meta-değerlendirme Çalışması*. Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi (s.174-175). Diyarbakır, Türkiye.

Akinci, M. ve Köse, E. (2019). *Research Trends Towards Vocational and Technical Education*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK 2019) (s.186-197). Ankara, Türkiye.

Akinci, M. ve Köse, E. (2019). *Examination of Widely Accepted Program Evaluation Approaches and Models: A Review Study*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (ICCI-EPOK 2019)) (s.383-384). Ankara, Türkiye.

Şahin, H. ve Akıncı, M. (2019). *Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimlerine İlişkin Araştırma Eğilimleri*. ISES (International Symposium on Academic Studies in Educational and Social Sciences Studies) (s.40). Ankara, Türkiye.

Köse, E. ve Akıncı, M. (2019). *Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimi Programlarının Yeterliklerine Yönelik İnançları*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (s.275-284). Ankara, Türkiye.

Akıncı, M. ve Kurt, A. (2017). *Beş Farklı Eğitim Programı Geleneğinin Karşılaştırılması ve Bir Program Modeli Önerisi*. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (s.219-220). Muğla, Türkiye.

Akıncı, M., Orhon, G., Kurt, A. ve Değirmenci, A. (2017). *Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri*. IV th International Eurasian Educational Research Congress (s.259-260). Denizli, Türkiye.

Orhon, G., Akıncı, M., Kurt, A. ve Değirmenci, A. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri ve Heyecan Arama Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. 4. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (s.264-267). Antalya, Türkiye.

Yıldız, F., Akıncı, M. ve Kurt, A. (2015). *Condition and Reasons of Social Gender Inequality in Education in Turkey*. 6th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (s. 14). Paris, France

Uygun, S., Akıncı, M. ve Ünal, K. (2015). *Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Öğrenme Öğretme Süreçlerine Yönelik Özerklik Görüşleri*. 3. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (s. 280-281). Adana, Türkiye.

Uygun, S. ve Akıncı, M. (2014). *Comparison of "School Experience" and "Teaching Practice" Activities in Teacher Training Systems of Turkey and England*. 5th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership (s.216-221). Prague, Czech Republic

Kitap Bölümleri

Değirmenci, A., Kurt, A., Akıncı, M. ve Orhon, G. (2017). Eğitim fakültesi temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının düşünme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Küreselleşen Dünyada Eğitim* (s.199-208), Ankara: Pegem Akademi.

İş Deneyimi

Projeler

: İngilizce Akademik Sözlü ve Yazılı Sunum Becerilerinin Geliştirilmesi 1", TÜBİTAK Projesi, 2229, Ocak 2016.

Çalıştığı Kurumlar

: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Araştırma Görevlisi)
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi (Araştırma Görevlisi)

İNTİHAL RAPORU

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Programının Stake'in Değerlendirme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi

ORJİNALLİK RAPORU

% 10	% 9	% 3	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
2	aves.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
3	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	<% 1
4	utek2019.com İnternet Kaynağı	<% 1
5	acikerisim.pau.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
6	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% 1
7	ebys.ege.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
8	openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
9	documents.mx İnternet Kaynağı	<% 1

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tarih ve İmza

Muhammed AKINCI