

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

SAMİ PEKTAŞ

Mayıs-2010

BOLU

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Sami PEKTAŞ

Danışmanı:
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN

Bolu-2010

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Sami PEKTAŞ'a ait "Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.
21.06/2010

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN

Üye : Doç. Dr. Soner DURMUŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN



Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

THE ANALYSIS OF TEACHER CANDIDATES' COMPETENCY PERCEPTIONS ON MEASUREMENT AND ASSESSMENT

Sami PEKTAŞ

Measurement and Assessment in Education Programme

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN

May, 2010 xii + 54 Pages

The purpose of this study is to determine the perception of measurement and assessment competencies of teacher candidates' studying at AİBU Faculty of Education and to identify whether these competences differ in terms of gender, type of education and their major.

The participants of this survey model research are 627 (435 female, 192 male) fourth grade teacher candidates' studying at various departments of Abant İzzet Baysal University during the 2009-2010 academic year.

“Measurement and Assessment General Competency Perception Scale” developed by Nartgün (2008) is used to collect the data on measurement and assessment competency perceptions. The scale is composed of 24 items; 6 items under the “Basic Concepts” subscale, 9 items under the “Measurement Techniques” subscale, 9 items under the “Statistical Analysis and Reporting” subscale. Data collection instrument is a 5-point Likert type scale ranging between “very competent” and “very incompetent”. Data gathered are analyzed using the SPSS-15 program. The first research question of the study is analyzed through mean and standard deviation values. The second and third questions are analyzed through Independent Samples t-test and the fourth question through one-way analysis of variance.

The results of the study reveal that as for the overall competency perceptions of teacher candidates, they feel competent about “Basic Concepts” and “Measurement Techniques” whereas they do not feel fully competent about “Statistical Analysis and Reporting” subscale. Teacher candidates’ see themselves competent in measurement and assessment skills at the medium level.

In terms of gender, there are significant differences between males and females for each subscale and as a whole. Male teacher candidates seem to have higher level of competency perception than that of females.

In terms of type of education, day class teacher candidates’ perceived themselves more competent than the evening class group in the “Basic Concepts” subscale, there was no difference in other subscales and the scale as a whole.

As for the majors, teacher candidates display significant differences in competency perception for each subscale and as a whole. The results indicate that Science Education teacher candidates’ perceived themselves more competent than those in any other program and Special Education program students see themselves less competent than the rest.

In relation to the results of the study, some recommendations are stated.

Keywords: Teacher candidates, Measurement and assessment, Perception of competence

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Sami PEKTAŞ

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN

Mayıs, 2010 xii + 54 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, AİBÜ Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını ve bu algıların cinsiyet, öğretim türü ve öğrenim görülen alan değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir.

Tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırmanın katılımcıları 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinin dördüncü sınıfında öğrenim gören 627 (435 kız, 192 erkek) öğretmen adaydır.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının belirlenmesinde Nartgün (2008) tarafından geliştirilen, “Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, “Temel Kavramlar” boyutu 6 madde, “Ölçme Teknikleri” boyutu 9 madde, “İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma” boyutu 9 madde olmak üzere toplam 24 maddeden oluşmaktadır. İlgili ölçek 5 dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin seçenekler, “çok yeterliyim” ve “çok yetersizim” arasında değişmektedir. Uygulama neticesinde elde edilen veriler SPSS 15.00 programına işlenmiş ve çözümlenmiştir. Araştırmanın

birinci alt probleminin çözümlenmesinde ortalama, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt probleminin çözümlenmesi ilişkisiz gruplarda t testi, dördüncü alt problemin çözümlenmesi ise tek yönlü varyans analizi istatistiksel teknikleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Yeterlik algıları bir bütün olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının “Temel Kavramlar” ve “Ölçme Teknikleri” boyutlarında kendilerini yeterli; “İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma” boyutunda ise kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları görülmüştür. Ölçeğin bütünü dikkate alındığında ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları görülmektedir.

Cinsiyet değişkeni bakımından yapılan karşılaştırmalarda hem her bir alt boyutta hem de ölçeğin bütünü bazında erkek ve kız öğretmen adayları arasında manidar farklılıklar bulunmuştur. Ulaşılan sonuçlar erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını göstermektedir.

Öğrenim görülen öğretim türü değişkeni bakımından yapılan karşılaştırmalar neticesinde “Temel Kavramlar” boyutunda birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları kendilerini ikinci öğretimde öğrenim görenlere göre daha yeterli algılamaktadırlar. Diğer alt boyutlar ve ölçeğin geneli bazında öğrenim görülen öğretim türü değişkeni bakımından gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır.

Öğretmen adaylarının yeterlik algıları hem her bir alt boyut hem de ölçeğin bütünü bazında öğrenim görülen alan değişkeni bakımından manidar farklılıklar göstermektedir. Elde edilen sonuçlar özellikle Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini; Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise kendilerini daha az yeterli gördüklerini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, Ölçme ve değerlendirme, Yeterlik algısı,

Bugüne Kadar Benden Desteklerini Esirgemeyen
Aileme,

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca desteğini, emeğini ve bilgilerini esirgemeyen değerli hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN'e, yardımlarından dolayı hocalarım Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY'a, Yrd. Doç. Dr. Recep ÖZKAN'a, Yrd. Doç. Dr. Derya ERİCE'ye, çok değerli mesai arkadaşlarıma, değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Melih Derya GÜRER'e, arkadaşım Mesut TOPRAK'a, bana destek veren sevgili babam, annem ve kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	v
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xi

BÖLÜM I

1-GİRİŞ.....	1
1.1 Problem.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	4
1.2.1 Alt Problemler.....	4
1.3 Araştırmanın Amaç	5
1.4 Araştırmanın Önemi	5
1.5 Varsayımlar.....	6
1.6 Sınırlılıklar.....	6
1.7 Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

2-KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ LİTERATÜR	7
2.1. Öğretmen Yeterlikleri	7
2.2. Temel Kavramalar ,,,.....	13
2.3. Ölçme Teknikleri	16
2.4. İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma	21

2.5. İlgili Araştırmalar	23
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	23
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	27

BÖLÜM III

3- YÖNTEM	29
3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Katılımcılar	29
3.3. Veri Toplama Aracı	31
3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	31

BÖLÜM IV

4- BULGULAR VE YORUM	33
Birinci Alt Problem: Araştırma kapsamındaki tüm öğretmen adayları dikkate alındığında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi nedir?	33
İkinci Alt Problem: Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi cinsiyetlerine göre manidar farklılık göstermekte midir?	34
Üçüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi birinci ve ikinci öğretimde öğrenim görme durumlarına göre manidar farklılık göstermekte midir?.....	35
Dördüncü Alt Problem: Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi öğrenim gördükleri bölümlere göre manidar farklılık göstermekte midir?	37

BÖLÜM V

5- SONUÇLAR VE ÖNERİLER	43
5.1. Sonuçlar	43
5.2. Öneriler	46
KAYNAKLAR	47
EKLER	51
EK-1 Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği	51
EK-2 Etik İlkeler Uygunluğuna İlişkin Metin	53
ÖZGEÇMİŞ	54

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1: Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Öğrenim gören Öğretmen adaylarının Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımları	30
Tablo 4.1: Öğretmen adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler	33
Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre T-Testi Sonuçları	34
Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Görmüş Oldukları Öğretim Türüne Göre T-Testi Sonuçları	36
Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Ait Betimsel İstatistikler	38
Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Kayıtlı Olduğu Programlara ilişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	40

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmaya konu olan temel kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplum içerisinde yaşamını sürdüren insanların gelişerek daha güzel bir hayat sürebilmesi öğrenim yaşamları boyunca okullarda iyi bir eğitim almaları ile mümkündür. Toplumu nitelikli hayata, refaha erdirecek temel araçların başında nitelikli eğitim gelmektedir. Okullardaki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi ise alanında yeterli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Eğitimi oluşturan okul, öğretmenler, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim programları, eğitim teknolojileri, fiziksel ve finansal kaynaklar, ders araç-gereçleri, öğrenciler, aile ve çevre gibi temel ögeler arasında en önemli yapı taşlarından biri, belki de en önemlisi nitelikli öğretmen(ler)dir. Üniversitelerde yetiştirilen öğretmenlerin yeterliği ve niteliği açık ve toplumsal bir sistem olan eğitimi doğrudan etkiler. Bu bakımdan eğitim sistemi içinde görev alacak “*öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet içinde, iyi bir biçimde yetiştirilmeleri eğitim hizmetlerinin kalitesi*” için hayati önem taşımaktadır (Şişman 2000).

Öğretmenin yetiştirilmesi sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri eğitim sisteminin ve toplumun ihtiyaçlarının her an değişmekte olduğu ve

öğretmenlerin alanın gerektirdiği yeterliklere sahip olması gerektiği gerçeğidir. Bilgi ve teknoloji çağında ileriye doğru atılan her adımda, eğitimin niteliklerinin de gözden geçirilmesini gerektirir. Bunun için öğretmenlerin kullanılan teknolojik araçların özelliklerinden anlayabilecek ve bu araçları kullanarak eğitim-öğretimin kalitesini arttırabilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Çağımızda her alanda eleştirel düşünen ve düşündüklerini eyleme dönüştürebilen nitelikli bireylerin yetiştirilmesi temel amaçlardandır. Bunun için öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde toplumun bu beklentilerini dikkate almak gerekir (Sıvacı, 2003). Öğretmenlik mesleğine hazırlık sürecinde adaylar: genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisini içeren derslerle yetiştirilmektedir.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili temel nitelikleri kazanabilmek için istihdam alanı hangi öğretim kademesinde olursa olsun, bütün öğretmen adaylarının lisans eğitimi alması temel alınmıştır. Bu çerçevede, Türkiye’de Milli Eğitim Geliştirme Projesi çerçevesinde Yükseköğretim Kurulu tarafından gerçekleştirilen öğretmen yetiştirme çalışmaları sonuçlanmış ve bu proje doğrultusunda 21. yüzyılda görev yapacak öğretmenlerin yeterlikleri belirlenmiştir. Bu belirlemelere göre öğretmenin nitelikleri; alan hâkimiyeti, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenci kişilik (rehberlik) hizmetleri ile kişisel ve mesleki özellikler olarak dört ana grupta toplanmıştır (YÖK, 1996). Yeterlik kavramı öğretmen açısından ele alındığında, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kriterleri gerçekleştirebilmek için bulunması gereken bilgi, beceri, anlayış ve tutumları ifade etmektedir. Öğretme yeterlikleri; değişik öğretim durumlarında etkileşim için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak ifade edilebilir. Bu yeterlikler eğitimde belirlenen hedef ve davranışlara ulaşabilmek için öğretmenin kullanılmasında ihtiyaç duyulan bir taslaktır. Öğretmen, değişik öğretim ortamlarında hedeflere ulaşabilmek için belirlenen taslağın ortama uygun kısımlarını kullanır. Belirlenen eğitim hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenlerin sahip olması ve öğretme-öğrenme süreçlerinde kullanması gereken özelliklerin hepsi öğretmen yeterlik alanlarını oluşturmaktadır (Şahin, 2004). Bu yeterlik alanları içerisinde, uygulanan eğitim programlarının etkililiğini ortaya çıkarmak için, öğrencileri sürecin başında, süreç sırasında ve sürecin sonunda değerlendirerek belirlenen hedef ve davranışların ne kadarına ulaşabildiklerini saptamak ve eksiklikleri ortaya çıkarmak için

öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanı ölçme ve değerlendirme yeterlikleridir (Atılğan, 2007). Öğretme-öğrenme yöntem ve teknikleri, teknolojileri çeşitlenmekle beraber öğrenme hizmetlerinin niteliğini açıklayabilen ölçme ve değerlendirme teknikleri de hızla değişmekte ve çeşitlenmektedir. “Ölçme ve değerlendirme, programlar ve eğitim ile ilgili karar vermede kullanılacak bilginin edinilme sürecidir” (Nitko,1996). Ölçme ve değerlendirme, öğretim hizmetlerinin ve programlarının niteliğini belirlemeye olanak sağlar.

Öğretmenin öğretim sürecinde öğrenciye verdiği bilgilerle öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirmek, hatalı olan davranışları düzeltmek, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak gibi amaçları vardır. Uygulanan eğitimin etkililiğini ortaya koymak, öğrencilerdeki davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesi ile mümkün olmaktadır (Turgut,1997). Öğretmen bu süreçte uyguladığı eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne kadar ve hangi öğrencilerin lehine olduğunu bilmek ister. Uygulanan eğitimin etkisinin bilinmesi ve olumsuzluklarının ortaya çıkarılması daha sonra uygulanacak olan eğitim çalışmalarına bir temel oluşturur.

Öğretme sürecindeki aksaklıkları saptamak ve bunlara çözüm üretmek için de Milli Eğitim Bakanlığı’nın (2009) belirlemiş olduğu “Öğretmen Genel Yeterlikleri” içerisinde “Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” yeterliğine bağlı olan “Ölçme ve Değerlendirme” alt yeterliğini yerine getirmeleri, onların eğitim sürecine iyi hazırlanmalarına bağlıdır. Ayrıca bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Bu bağlamda öğretmenler “Ölçme ve Değerlendirme” kapsamında belirlenen yeterlik algısını taşıyabilmesi için öz-yeterlik inancına sahip olması gerekir.

Bandura (1986) öz-yeterlik inancını; *“bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanç”* şeklinde tanımlamaktadır. Bandura’ya göre, öz-yeterlik inancı, birbirini etkileyen dört temel kaynaktan oluşmaktadır. Bunlar:

“1) Bireyin kendi yaptığı etkinliklerden elde ettiği sonuçlar çerçevesinde ortaya

çıkan bilgiler.

2) Benzer yaşantılar; bireyin kendi özelliklerine benzer, başka bireylerin yaptığı etkinlikleri kendisinin de yapabileceği inancını güçlendirir.

3) İkna; etkinlik yapabilmesine ilişkin yönlendirme, öğüt ve düşünceler öz yeterlik kavramını etkiler.

4) Psikolojik durum; yeterlik algısı yüksek olan bireyin bir işi yapabilmek için çabaladığı süreç, algısı düşük olan bireye göre daha güçlüdür. Aynı zamanda yeterlik algısının yüksek olduğuna inanan birey, bir etkinliği veya bir işi denemekten korkmaz, bulunduğu ortamı daha çok gözlemleyebileceğinden olayların üstesinden gelebilir” (Bandura, 1980, aktaran: Senemoğlu, 2009).

Öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin gerçekleştirmeyi planladığı eğitim sürecine ilişkin etkinliklerdeki bireysel farklılıkları ortaya çıkarmak amacı ile kullanılabileceği gibi öğretmenin kendi yeterliklerini geliştirme açısından önemlidir. Atıcı (2000)’ya göre öğretmen öz-yeterlik inancı; öğretmenin, okullarda verilen eğitimde öğrenciye bilgi aktarma işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan davranışları taşıyabilecekleri konusundaki inançları olarak açıklanmaktadır (aktaran: Yılmaz, Köseoğlu ve Gerçek, 2004). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının yukarıda bahsedilen “Ölçme ve Değerlendirme” etkinlikleri konusunda kendilerini ne derece yeterli algıladıkları incelenmiştir. Bunun için araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1.2. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi nedir?

1.2.1. Alt problemler

1. Araştırma kapsamındaki tüm öğretmen adayları dikkate alındığında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi nedir?

2. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi cinsiyetlerine göre manidar farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi birinci ve ikinci öğretimde öğrenim görme durumlarına göre manidar farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeyi öğrenim gördükleri bölümlere göre manidar farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını ve bu algıların çeşitli değişkenler bakımından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konuları ile ilgili olarak kendilerini ne derece yeterli algıladıklarının belirlenmesi, bu yeterliklerin kazandırılması süreci içinde yer alan öğretim elemanlarına öğretim süreçlerini gözden geçirmeleri ve gereken önlemleri almaları bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adayları açısından ele alındığında, bu çalışmanın, ölçme değerlendirmeye yönelik yeterlikler bakımından kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarına, kendilerini yetersiz olarak algıladıkları noktaları belirlemelerine ve gidermelerine yönelik karar almada katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışma konu ile ilgili yapılacak olan diğer araştırmalara da kaynak olması açısından önemli görülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Öğretmen adayları, ölçekte bulunan her bir madde ile ölçülmek istenen yeterliklere ilişkin algılarını belirtmede samimi davranmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.
2. Öğretmen adaylarına uygulanan ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğinde bulunan 24 madde ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretmen Adayı: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2009–2010 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören son sınıf öğrencisi.

Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı: Ölçme ve Değerlendirme konuları ile ilgili öğretme durumlarında etkileşim için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak ifade edilebilir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve İlgili Literatür

2.1. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenler eğitimi bir meslek olarak benimsemektedirler ve bu mesleği beceri haline getirebilmek için özel bir eğitimden geçerler. Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenlik; özel alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon alanlarında eğitim alınmasını zorunlu kılan bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır (Madde 43). Bu tanıma göre okullardaki eğitimin kalitesini artırmak için profesyonel öğretmenler yetiştirmek öğretmen okullarının asıl amacı olmalıdır. Buna bağlı olarak öğretmen okullarında yetişen öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra eğitim sürecinde bir aksaklık yaşanmaması için Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikler tasarlanmıştır ve bu yeterliklere sahip öğretmenler yetiştirilmesini hedeflemektedir.

Öğretmen yetiştirmede karşılaşılan aksaklıkları ortadan kaldırmak için eğitim sürecinin planlanmasına rağmen zaman zaman sorunlarla karşılaşabilmektedir. Öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunları, yeni kurallar getirmek, yeni süreçleri düzenlemek, var olan mevcut kaynaklardan etkili biçimde yararlanmak ve daha önceden tasarlanan eğitim organizasyonun yapılarını geliştirmekle çözülebilir. Alkan (2000)'a göre; “öğretmen yetiştirirken şu özelliklerin dikkate alınması; 1.Formasyon, 2.Kurum, 3.Unvan ve statü, 4.İşlev, 5. Öğretim belgesi, 6. Süreç”, söz konusudur. Formasyon boyutlarında geleneksel ve çağdaş olmak üzere iki yaklaşım vardır. Öğretmenlik mesleğine bağlı yeterlikler geleneksel olarak; *genel kültür, özel öğretim alanı, pedagojik formasyon*, olmak üzere üç temel boyutla sınırlıdır. Çağdaş formasyon

boyutunda mesleğin hedef, ilke ve mesleki yeterliklerinin gerçekleştirmede esas alınması ön görülen formasyon boyutları; genel kültür, eğitim bilimleri, eğitim teknolojileri, öğretim disiplini, meslek bilgisi ve sentezden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri ise; genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme yeterlikleri olmak üzere üç boyutta ifade edilmektedir (MEB, 2002). Eğitimin kalitesini artırabilmek için iyi bir öğretmen, aynı zamanda topluma hizmet eden, gücünü ve şeklini halktan alan, bütün benlik kavramı ile ona yönelebilen insandır. Gün (1990:42)'e göre bir öğretmen;

- Meslek sevgisi,
- Pedagojik formasyon,
- Öğrencilerini ve çevrelerini inceleme ve bütün özellikleri ile tanıma isteği,
- Demokratik, laik ve sosyal bir yapı,
- Alan uzmanı olarak kendini yetiştirmesi ve aynı zamanda iyi bir genel kültür
- Yolu gösterici ve rehber olma gibi niteliklere sahip olmalıdır. Bu

niteliklerden yola çıkarak iyi bir eğitimi belirlerken dikkat edilecek noktalar vardır. Bunlar; öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik mesleğindeki yeterlik algı düzeyleri, karakteri, zekâsı vb. gibi özellikleri belirlenen eğitim sisteminin amaçları arasında yer alır. Öğretmen gerek bilgiyi aktaran kişi olarak gerekse öğrencilere yol gösterici olarak uygulanan program sonucunda ortaya çıkan ürünleri ciddi olarak etkileyen faktörlerden birisidir. Öğretmenlerin mesleklerini benimsemeleri, mesleklerine saygı duymaları ve severek yapmaları öğretmenlerin duyuşsal hazır bulunuşluk düzeylerini etkilemektedir. Öğretmenlerin uzmanlıklarının yanı sıra duyuşsal olarak da mesleklerini benimsemeleri mesleki yeterliklerini etkilemektedir (Tan, 2008). Öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin belirlediği yeterlikleri taşıyabilmeleri, sağlam bir eğitim almalarının yanında görev ve sorumluluklarını tam olarak yerine getirebilecekleri inancına sahip olmaları ile sağlanabilir (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Öğretmenlerin sahip olduğu sorumlulukları ve inanç seviyelerini açıklayabilmek için öz-yeterlik inancından yararlanılabilir.

Öz-yeterlik inançları kişinin yaklaşımını, yaşamını sürdürdüğü ortamda nasıl bir amaç belirleyeceğini, yaşam biçiminin şekillenmesinde, zorluklar karşısında verdiği

tepkiyi ve aldığı önlemleri belirler. Bu bağlamda öz-yeterlik inançları öğretme-öğrenme süreçlerini etkileyen bir kavram olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını seviyesini etkileyen çeşitli etmenler vardır. Bunlardan en önemlisi geçmiş deneyimlerdir. Benzer bir etkinlikte daha önceden edinilen deneyimler, yapılan iş ile ilgili algıları etkiler. Ayrıca diğer insanlardan alınan sözlü dönütlerde öz yeterlik üzerinde etkisi vardır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmenlik mesleğini sürdürdüğü zaman çerçevesinde öğrenci velilerinden, meslektaşlarından ve okul yöneticilerinden aldığı sözlü dönütlerle şekillenir. Bu sayede eğitimde öğretme-öğrenme süreçleri çerçevesinde, sınıf ve okul ortamında yaşadığı tecrübeler sonucu öz-yeterlik seviyesi ortaya çıkar. Okul ve sınıf ortamından alınan dönütler, öğretmenlerin öğretimsel öz yeterliğini, performansını, meslek hakkındaki düşüncelerini etkileyebildiğini göstermektedir. Her öğretmenin çalıştığı eğitim ortamı farklı olacağı için aldığı dönütler sonucu öz yeterlik seviyelerinde de farklılıklar olacaktır. Öğretmenler, düşük ve yüksek başarıya sahip olan öğrencileri güdülemeyle dönüt alarak öz-yeterlik seviyelerini daha çok yükseltmektedirler (Özata, 2007). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının eğitimde öğretmenlik mesleğinin belirlemiş olduğu yeterlikleri olumlu davranışlara dönüştürmede etkisi çok büyüktür. Bu sayede belirlenen öğretmen yeterlikleri öz yeterlik inancına bağlı olarak eğitimde nasıl şekillendiği ise ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

Tyler (1978:99) (Akt. Biggs ve Moore,1993)’a göre; yeterlik, “belli bir beceri, bireyin nasıl yapmasını bildiği bir şeydir.” Diğer eğitimciler gibi Tyler da, becerinin test edilmesinden rahatsızlık duymaktadır ve yeterlikleri açısından bireylerin becerilerine bakılarak daha iyi anlaşılacağını düşünmektedir. Temel yeterlikler, öğrencilerin okuldan mezun olduklarında edinmesi gereken yeterliklerdir; bireysel yeterlikler ise kişinin eğitimle kazanılan ilgi, beceri ve yaşam tarzını yansıtır. Bunlara ek olarak Millî Eğitim öğretmen yeterliklerini; belirlenen hedeflerin öğrencilere aktarılmasına katkı sağlamak, bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentileri dengelemek, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında

kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır. Öğretmen yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB,2009). Öğretmen, genel yeterliklerden 6 yeterlilik alanının içerisinde bulunan “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” yeterliğine bağlı olarak öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini ve öğrenebilme durumlarını değerlendirir. Öğrencilerin öz ve akran değerlendirme sürecine tabi tutar, ölçme işlemi sonunda elde ettiği sonuçları daha iyi bir öğretim için kullanabilir. Elde ettiği sonuçları öğrenci, veli, öğretmenler ve yöneticilerle paylaşarak süreç içerisindeki aksaklıklara da çözüm bulmaya çalışır. Airasian (1994), öğrenci değerlendirmesine ilişkin öğretmen yeterlikleri ölçütlerinin nasıl ortaya çıktığına dair kısaca bilgi vermiştir: Öğretmen, öğretmen eğitimi ve öğrenci ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak üyeler bir araya gelerek öğretmenlerin öğrenci eğitimlerinin değerlendirilmesine ilişkin çözüm arayışlarına girmişleridir. 1987 yılında oluşturulan komite, ilgili alan yazın taraması yaparak, öğrenci ölçme ve değerlendirme ihtiyaçları, öğretmenin eğitimdeki mevcut durumu, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik gerektiren öğretmen faaliyet alanları, öğretmende bulunan ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterlikler belirlenmiştir. Ardından, kolektif deneyimlerini kullanan komite üyeleri, önce taslak halinde daha sonra gözden geçirilmiş haliyle yeterlik standartlarını kamuya açıklamıştır. Bu komite American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association tarafından oluşturulmuştur. Nitko (1996)’nın “Educational Assessment of Students” kitabında bulunan American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association (1990) tarafından belirlenen “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmede Öğretmen Yeterlikleri” standartları şunlardır:

1. Öğretmenler derslerine uygun ölçme ve değerlendirme metotlarını seçme becerisine sahip olmalıdır.

2. Ölçme ve değerlendirme metotlarını geliştirme becerisine sahip olmalıdır.
3. Geliştirilen ölçme ve değerlendirme metotlarını puanlama, uygulama ve yorumlama becerisine sahip olmalıdır.
4. Öğretim planlaması, öğrenciler ve müfredat gelişimi ile ilgili kararlar verilirken ölçme ve değerlendirme sonuçlarını kullanma becerisine sahip olmalıdır.
5. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme kısmında geçerli öğrenci puanlaması ile ilgili metotları geliştirmede becerikli olmalıdır.
6. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, ailelere, diğer ilgililere ve eğitimcilere bildirmede yeterli olmalıdır. Türkiye’de ise uygulanan eğitim sistemindeki aksaklıkları ortaya çıkarmak ve eğitimin kalitesini artırmak için Milli Eğitim Bakanlığı (2008)’nce belirlenen “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterliğe bağlı olan “Ölçme ve Değerlendirme” alt yeterlikleri ve bu alt yeterliğe bağlı performans görevleri aşağıdaki gibidir:

1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

Belirlenen öğrenci kazanımlarını değerlendirmeye uygun ölçme stratejilerine ve araçlarına karar vererek, ölçme ve değerlendirme planını hazırlayabilme.

Performans Gösterileri:

- 1.1 Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.
- 1.2 Amaca uygun ölçme araçları belirler.
- 1.3 Ölçme araçlarını çeşitlendirir.
- 1.4 Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler. (Portfolyo, proje, gözlem, öz değerlendirme vb.)
- 1.5 Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar.

2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

Öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma düzeylerini ortaya koyabilecek en uygun ölçme tekniğini kullanabilmeli ve öğrencilerin eğitim süreci içerisindeki gelişim ve öğrenmelerini takip edebilmelidir.

- 2.1 Ölçme aracını geliştirir.
- 2.2 Ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğini test eder.

2.3 Ölçme aracını uygular.

2.4 Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder.

2.5 Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri katabilecek yöntemler kullanır.

2.6 Öğrenenlerin performanslarını ve gelişimlerini düzenli olarak ölçer.

3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama

Öğretmen ölçme işlemi sonucu elde ettiği sayı veya sembolleri uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmeli, bu sayede öğrencilerin eksik ve güçlü yönlerini tespit ederek geri bildirim sağlamalı ve gerekli olan önlemleri almalıdır.

3.1 Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygular.

3.2 Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.

3.3 Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.

3.4 Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar.

3.5 Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.

3.6 Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir.

3.7 Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmelere başvurur.

3.8 Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.

4. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

Öğretmen, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme-öğretme süreçlerini gözden geçirmeli varsa aksaklık ve eksiklikler bunları düzenlemelidir.

4.1 Hedefleri yeniden gözden geçirir.

4.2 Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.

4.3 Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.

4.4 Öğretim stratejilerini yaklaşım yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.

4.5 Gerektiğinde alternatif materyal strateji ve etkinlikler geliştirir.

MEB'in yaptığı çalıştay sonucu belirlenen "Öğretmen Mesleği Genel Yeterliklerine" bağlı olarak gelişen "öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme"

yeterliğinin içerisinde bulunan “Ölçme ve Değerlendirme” alt yeterliğine bağlı performansları da kapsayan konular üç başlık altında ele alınmaktadır. Yeni programlar ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili kaynak kitaplar incelendiğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerin “Temel Kavramlar” boyutu (ölçme, ölçüt, değerlendirme, değişken, ölçek, geçerlik ve güvenirlik kavramaları), “Ölçme Teknikleri” boyutu (geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme kavramları) ve “İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma” boyutu (merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri, madde analizi, ilişki ölçüleri, üst düzey istatistik kavramlar) ile ilgili konuları içerdiği görülmektedir (Tekindal, 2008, Atılgan, 2007, Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006, Erkan ve Gömleksiz, 2008, Tan, 2009 ve MEB, 2004-b, MEB, 2008, MEB, 2009). Bu üç başlığın belirlenen öğretmen yeterliklerine katkı sağlayabilmesi için eğitim sisteminde nasıl yer aldığı ayrıntılı olarak açıklanmaktadır:

2.2.Temel Kavramlar:

Temel kavramlar boyutu; ölçme, ölçek, ölçüt, değerlendirme ve bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikleri içeren konular ile ilgili yeterliklerin belirlendiği boyuttur. Bu boyutta ölçme ve değerlendirme kavramlarının literatürdeki yeri incelenmiştir.

Eğitim, bireylerin gelişimine katkıda bulunmak için bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor özelliklerinden ortaya çıkardığı hedef ve davranışlara uygun programlar hazırlayarak uygulamaya koymaktadır. Uygulanan programlardaki belirlemiş olduğu hedef ve davranışların ne kadarını gerçekleştirebildiğini ise ölçme işlemi ile ortaya çıkarmaktadır (Tekindal, 2008). Planlanan bir nesne veya nesnelerin özelliğinin ya da durumlarının gözlenip, gözlem sonuçlarını sembollerle genellikle sayısal sembollerle ifade edilmesine ölçme adı verilmektedir (Tekin,2008,s.31). Ölçülecek özelliğin gözlemlenmesine göre ölçme doğrudan ölçme, dolaylı ölçme ve türetilmiş ölçme olmak üzere üçe ayrılmaktadır:

Doğrudan ölçme; herhangi bir kavramın doğrudan kendisi ile aynı özellikteki bir araçla sembolleştirilmesine denilmektedir (Turgut, 1997, s.12). Doğrudan gözleme uygun olmayan değişkenin niteliğinin var olma derecesini veya miktarının belirlemek için bir başka değişken yardımıyla ölçme işlemi yapılarak söz konusu niteliğin derecesinin veya miktarının saptanmasında kullanılan ölçme türüne dolaylı ölçme denir (Tekindal, 2008, s.19). Türetilmiş Ölçme ise ölçülmek istenen değişken üzerinde herhangi bir ölçme işlemi yapmadan bu değişken ile diğer değişkenler arasında bir bağıntı kurarak bu bağıntı üzerinden ölçme işlemi yapılmasına denir (Tan,2009, s.43).

Eğitimde ölçme işlemi sonucu sayı ve sembol elde edebilmemiz için ölçekler kullanılmaktadır. Ölçmede kullanılan dört ölçek türü vardır. Bunlar sınıflama, sıralama, eşit aralıklı ve eşit oranlı ölçeklerdir. Yukarıdaki sıralanışa göre en basit özellikte olan ölçekten en fazla bilginin ölçüleceği ölçek türüne göre sıralanmıştır. Basitten karmaşığa doğru sıralanan ölçeklerden, karmaşıklık arttıkça ölçme işlemi sonucu yapılacak istatistiksel çözümlemelerde artmaktadır (Tekindal, 2008).

Eğitimde ölçme işlemi uygulandıktan sonra herhangi bir ölçütle karşılaştırılarak yorum katılan değerlendirme unsuru, daha önceden belirlenen hedef ve davranışların etkililiğini ortaya çıkarmak, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini saptamak, öğretmenlerin kendini değerlendirmesi v.b. amaçlar doğrultusunda yapılmaktadır. Elde edilen ölçme sonuçlarına bağlı olarak farklı değerlendirmeler yapılmaktadır (Tekindal, 2008). Değerlendirme, bir ölçme işleminden elde edilen ölçme sonuçlarının ölçüt veya ölçütler takımıyla karşılaştırılarak birey veya nesnelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme süreci olarak tanımlanabilir (Tekindal, 2008, s.30). Eğitim sistemimizde ölçme işleminden sonra belirlenen ölçüte uygun olarak değerlendirme yapılmaktadır. Mutlak ölçüte göre yapılan değerlendirme “Mutlak Değerlendirme” olarak adlandırılmaktadır. Bağıl ölçüte uygun olarak yapılan değerlendirme “Bağıl Değerlendirme” olarak adlandırılmaktadır (Tekin, 2008).

Eğitimde kullanılan ölçme işlemi sonucu elde edilen verilerin rahatlıkla kullanılabilmesi için, ölçme araçlarının farklı niteliklere sahip olması gerekir. En önemlileri ise güvenirlik, geçerlik ve kullanışlılıktır.

Güvenirlilik kavramı ile herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü değişkeni ne derece duyarlıkla ölçebildiği; başka bir ifade ile ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan ne derece arınık olduğu ifade edilir(Turgut, 1997, s.27). Güvenirliği hesaplamak için test-tekrar test, eşdeğer formlar ve iki yarı test güvenirliliği yöntemleri kullanılmaktadır. Test-tekrar test güvenirliliği; aynı testin, aynı gruba, farklı zamanlarda iki defa uygulanması ile elde edilen puan dizisi arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile belirlenebilir. Bu katsayı +1 ile -1 arasında değişir. Eşdeğer formlar yönteminde paralel iki form aynı gruba uygulanarak elde edilen puanlar arasındaki ilişki düzeyine bakılır. İki yarı güvenirliliğinde ise test eşit düzeyde yarıya bölünerek, eş değer yarıda alınan puanlar arasındaki ilişki düzeyine bakılır. Güvenirliği hesaplamak için bunların dışında Kuder Richardson (KR) 20 ve 21 iç tutarlık katsayıları, ayrıca Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanabilir (Tekindal, 2008).

Bir diğer ölçme aracı niteliği ise geçerliktir. Geçerlik kavramıyla bir ölçme aracının, onunla ölçülmek istenen değişkeni ölçüp ölçmediği; ölçebiliyorsa onu başka değişkenlerden ne derece arınık olarak ölçtüğü ifade edilir (Turgut, 1997, s.27). Geçerlik; kapsam geçerliği, yordama (kriter) geçerliği ve yapı geçerliği olmak üzere üçe ayrılmaktadır:

Kapsam Geçerliği, bir testteki toplam maddelerin ölçülecek davranışları ve konu içeriğini örnekleme derecesine, testteki her bir maddenin ölçmek istediği davranışı ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır. Test maddelerinin dağılımın belirtke tablosundaki dağılımla uygunluğuna, bir maddenin diğer maddelerde ölçülmek istenen davranışı ölçmeye yönelip yönelmediği kontrol edilir (Tekin, 2008). Yordama geçerliliği, öğrencileri bir öğretim programına yerleştirmeden önce, seçme amacıyla yapılan sınavlardaki başarı ölçülerine bakarak, öğretim programlarındaki başarılarını kestirmek ise sınavın yordama geçerliliğini verir (Tekindal, 2008). Yapı geçerliliği, Psikolojide yapı, belli kişilik özellikleri için (içe dönüklük, dışa dönüklük) kullanılır. Yapı, birbiriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkiler oluşturduğu bir bütündür. Bir testin yapı geçerliliğini belirleme süreci bir anlamda bilimsel kuram geliştirme süreciyle aynıdır. Test geliştirme basamakları yapı geçerliliğini oluşturur. Görünüş Geçerliliği, testin ne ölçtüğüyle değil ne ölçüyor

görüldüğüyle ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliliği o testin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir. Görünüş geçerliliği olan bir test kapağında ne yazıyorsa onu ölçüyordur. Testin bütünü için söz konusu olan görünüş geçerliliği, testteki her bir soru içinde geçerlidir (Tekin, 2008). Ölçme aracı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken diğer özellikte kullanışlılıktır. Kullanışlılık, testi hazırlama sürecinde, hazırlanan testin uygulanması ve uygulama sonrası puanlamada ölçme işini gerçekleştiren araştırmacıya kolaylık ve ekonomiklik sağlar (Tekindal, 2008).

2.3. Ölçme Teknikleri:

Eğitim programlarının belirlenen hedefleri arasında bilişsel yeterliliklerden başka, psiko-motor beceriler ve duyuşsal özellikler de bulunmaktadır. Okullarda belirlenen eğitim durumlarında bilişsel yeterliliklerin kazandırılması ve bunların kazanılma derecelerinin ortaya çıkarılması çabalarına özel bir önem verilmektedir. Ölçme ve değerlendirme kitaplarında bilişsel yeterliliklerin ölçülmesinde yararlanılmakta olan ölçme araçlarından başlıcalar ayrı ayrı ele alınarak incelemektedir. Bu araçların hepsi sırayla özellikleri, avantajları ve sınırlılıkları açısından ifade edilmekte ve daha güvenilir ve geçerli ölçümler yapmak için nelere dikkat edilmesi gerektiğine değinilmektedir. (Özçelik,1998).

Nitko (1996)'ya göre ölçme ve değerlendirme teknikleri; kağıt-kalem testleri, formal ya da informal gözlem, ev ödevi, projeler, sunum, portfolyo, sözlü sınavlar ve öğrencinin yaptığı çalışmaların analizleridir. Belli bir ölçme ve değerlendirme tekniğinin seçimi ile ilgili şu ilkeler göz önünde bulundurulur:

1. Öğrenme hedefi ile ilgili açık ve net olma.
2. Ölçme ve değerlendirme tekniklerini öğrenme hedefleri ile ilişkilendirme.
3. Öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etme.
4. Başarının kanıtı olabilecek birden fazla başarı göstergesi kullanma.
5. Her tekniğin sınırlılıklarının farkında olma.

Yukarıdaki maddelere uygun olarak belirlenen tekniğin ölçülmesinde kullanılan bir test, öğrencinin bir ya da birden fazla özelliğini numaralandırma veya sınıflama ölçeği kullanarak tanımlama ve gözlemlemek için bir araçtır.

Eğitim programları okullarda uygulanırken öğrenci başarısını ölçmek ve belirlenen hedeflerin ulaşılmışlık düzeylerini saptamak için kullanılan ve öğretmenlerin genelinin bilgi sahibi olduğu, uygulama konusunda pratik olan ölçme araçları geleneksel ölçme araçları olarak da adlandırılabilir (Turgut,1997). Bu geleneksel ölçme araçlarından en belirgin olanı öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ölçmeyi hedefleyen yazılı yoklama testleridir. Öğrencilere en fazla birkaç tane soru yazdırılarak sorulara yazılı olarak belirli bir süre zarfında cevap istenmesi şeklinde yapılan bir sınavdır. En çok kullanılan sınav türü olmasının sebepleri; hazırlanması kolay ve uzmanlık gerektirmemesinden kaynaklanmaktadır (Tekin,2008). Geleneksel test türlerinden bir diğer test türü sözlü yoklamalardır. Sınavı yapan kişi ile sınav uygulanan kişi arasında karşılıklı olarak özellikle cevapların sözlü olarak verildiği sınav türüdür. Sözlü yoklamalarda cevaplar sözlü olarak verildiğinden kişinin düşünme payı çok azdır, puanlama güvenilirliği düşüktür, soru sayısı çok az olduğu için kapsam geçerliği de düşüktür, her öğrenciye farklı soru sorulacağı için aynı zorluk düzeyine sahip soruları seçmek zordur (Tekindal, 2008).

Bilişsel alanın bilgi ve kavrama basamağına ait olan hedefleri ölçebilen test türü olan bir diğer test türü ise eşleştirme testleridir. Birbiri ile ilgili olan öğelerinin belirli bir yönergeye göre grup halinde verilmesi sonucu oluşur. Bu gruplardan birinde öncüller listesi diğerinde ise cevaplar listesi bulunmaktadır. Her iki grupta bulunan öğeler birbirleri ile ilişkili homojen olmalıdır yani tek bir özellikte toplanabilmelidir. Bu tip soruları hazırlarken cevapların neye göre yapılacağı puanlamanın neye göre verileceği açık bir şekilde belirtilmelidir (Atılgan, 2007).

Bir kelime, bir ifade, bir sembol ya da en çok bir cümle ile ifade edilebilen sınav türleri ise kısa cevaplı testlerdir. Kısa cevaplı testlere verilen cevaplar bir cümleyi geçerse yazılı yoklamalara girer. Burada her hazırlanan soru ölçülmesi planlanan hedef veya davranışı yoklamalıdır. Ayrıca hazırlan bir soru bir başka sorunun cevabı

olmamalıdır, yazılı yoklamalara göre daha çok soru sorulacağı için kapsam geçerliği yüksektir, yazılı ve sözlü yoklamalara göre puanlanması daha kolaydır, kalabalık gruplara da uygulanabilir, şans faktörü düşüktür, ezbere yönlendirebilir, üst düzey davranışları ölçmede yetersizdir (Bahar, 2006).

Bilişsel alanın bilgi basamağı ile ilgili belirlenen hedef ve davranışları ölçebilen bir diğer test türü ise doğru-yanlış testleridir. Öğrencilere bir kısmı doğru olan ve bir kısmı yanlış olan sorular yönlendirilerek cevaplarının doğru ya da yanlış olarak ifade edilmesini sağlayan test türleridir. Doğru yanlış test türlerinin cevaplama kolaydır, çok soru sorulduğu için kapsam geçerliği yüksektir, puanlama objektiftir, şans başarısı çok yüksek olduğu için güvenilirliği düşürür, bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırt edemez (Tekindal, 2008).

Bilişsel alanın bütün basamakları ile ilgili belirlenen hedef ve davranışları içeren sorular hazırlanan test türü ise çoktan seçmeli testlerdir. Bir soru verilir ve yazılmış olan seçenekler arasında cevap verilmesini gerektiren soru tipleridir. Soru kalıbına “madde” denir. Soruya verilecek olan en doğru olan bir tane cevap vardır. Diğer seçenekler ise en doğru cevaba yakın çeldiricilerdir. Çoktan seçmeli test türlerinde çok soru sorma imkanı olduğu için kapsam geçerliği yüksektir, puanlama açısından objektiftir, kalabalık gruplara uygulanması kolaydır, tamamen uzmanlık gerektirir, tahminle cevap verme imkanı olduğu için şans faktörü vardır bu yüzden güvenilirlik düşer, soruya verilecek olan cevap sınırlandırıldığından yaratıcılık becerilerini engellemektedir, hazırlanması zordur ve uzun zaman alır.

Öğrencilerin programın içinde belirlenmiş olan hedef ve davranışlara ulaşırken yaşamla ilişkilendirerek bilgi sahibi olmasını birinci planda tutan ölçme araçları olarak alternatif ölçme araçları vardır. Bu araçlar uygulanırken öğrenci direk olarak uygulamada birinci plandadır ve öğretmen rehber konumundadır (Tekindal, 2008).

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün oluşturmalarını gerektiren alternatif bir değerlendirme biçimi olan performans değerlendirme, performans ödevleri ve etkinlikler, deney yapma, uzun bir kompozisyon yazısı ve matematik işlemler yapma

gibi çalışmalarıyla gerçekleştirilebilir. Ürün kadar sürecinde değerlendirilmesine odaklanan performans değerlendirme, öğrencinin günlük yaşamındaki problemleri nasıl çözeceğini ve problem çözmek için sahip olduğu bilgi ve becerileri nasıl kullanacağını göstermesini ister (Tekindal, 2008). Performans ölçütleri belirlenirken ilk olarak değerlendirmeye alınacak olan performansın belirlenmesi lazım daha sonra belirlenen bu performansın tanımı yapılır ve özellikleri ele alınır. Daha sonra puanlama işlemine geçilir ve bu aşamada puanlama yapılırken kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarı kullanılır. Puanlama işleminde dikkat edilmesi gereken nokta performans ölçütlerine dayandırılmasıdır (Bahar, 2006).

Bir diğer alternatif ölçme tekniği portfolyodur, aynı zamanda öğrenci ürün dosyası olarak da isimlendirilmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin bir dönem veya bir yıl içerisinde yapmış oldukları bütün çalışmaların belirli bir düzene göre dosya şeklinde toplanarak bir araya getirilmesidir. Portfolyo öğrencinin kendini yansıtmayı gösterebilmelidir. Portfolyolarda öğrenci kendisini en iyi yansıtabildiği bir çalışma seçebilir veya öğrenci-öğretmen birlikte çalışma sürecini gözden geçirebileceği ve gelişimlerine katkıda bulunabileceği bir çalışma seçebilirler ya da öğretmenin değerlendirme amaçlı olarak öğrencinin bütün çalışmalarının sıralar puanlar ve değerlendirebilir. Bu alternatif ölçme tekniği yukarıdaki gibi üç şekilde karşımıza çıkabilir. Portfolyoların değerlendirme aşamasında puanlama ölçütlerini kullanmak en uygundur. Puanlama ölçütleri ise üç başlık altında incelenebilir. Bunlar; bütünlük, tertip ve düzen, yansıtma olarak üç başlıkta inceleyerek bir puanlama yapılabilir (Tekindal, 2008).

Bir diğer alternatif ölçme tekniği ise projedir. Proje bir dönem veya bir yıl sürebilir. Öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Bilişsel alanın uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki yaratıcılık becerilerini geliştiren bir etkinliktir. Proje tabanlı öğrenmenin kaynağı, Dewey, Kilpatrick ve Bruner'in öğrenme konusundaki görüşlerinin bir sentezi olarak ortaya çıkmıştır (Demirel, 2007). Projeler öğrencilere bireysel olarak, grup şeklinde veya bir sınıf da kapsayacak şekilde verilebilir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ve psikomotor becerilerini de kullanmalarına yardımcı olur. Grup şeklinde olan projeler öğrencilerin kendi aralarında işbirliği yapma ve iletişim yeteneklerini

artırır. Ayrıca öğrenciler kendi ilgi alanlarına göre de konuları seçebilir (Bekiroğlu, 2004). Öğrenciler daha önceden de ön bilgilerle ve araştırmalarla elde etmiş olduğu bilgileri kavrama ve öğrenmeyle meşgul olurken; öğretmen arka planda öğrencilere yol gösterici yani rehber olarak görev yapar. Burada ön planda olan ve çalışmayı sürdüren öğrencilerdir. Bu alternatif tekniğin avantajlarından biri bilgiyi elde edebilmek ve bunu bir deneyim haline getirebilmektir. Öğrencilerin öğretmen merkezli olarak belirlemiş olduğu projeler vasıtasıyla problem çözme becerilerini, iletişim, yaratıcılık becerilerini ve sorgulama yeteneğini geliştirmiş olur. .

Projeye ilgili konular belirlenirken öğrencilere rehberlik etmek yararlı olur. Bunu yapabilmek içinde öğretmen belirlediği konuları liste halinde veya öğrencilerin daha önceden kafasında belirlemiş oldukları konuları listeleyerek aralarından seçmelerine yardımcı olabilir. Öğretmen belirlenen konuların proje tekniğine uygun olup olmadığını da belirleyerek öğrencilerin nitelikli bir çalışma yapmasını sağlar. Projeler belirlenen hedef ve davranışları kapsayabilmeli ve zaman çok iyi ayarlanmalıdır. Belirlenen proje konuları öğrencinin sosyal yaşam koşullarında araştırabilmesine ve tamamlamasına uygun olmalıdır. Proje konuları öğrencileri araştırmaya, düşünmeye ve becerilerini geliştirebilmelerine uygun olmalıdır (Bilen, 2006). Projeler, akademik olarak belirlenmiş olan standartlara ve amaçlara yönelmek, yeteneklerini ve neye karşı ilgili olduklarını keşfetmek, teknolojiyi rahatlıkla kullanmak için fırsat sunarlar. Konuları derinlemesine inceledikleri için seçilen konularla kişisel ilgileri arasındaki uyumu rahatlıkla görebilirler. Projeye ilgili belirlenen konulara daha geniş açılardan ve çok yönlü olarak bakmalarına yardımcı olur (Kan, 2007). Proje tabanlı öğrenmede değerlendirme okullarda geçen öğrenme yaşantılarının dışında sosyal yaşantılarında ihtiyaç duydukları beceri ve yeteneklerinin gelişmesini ve bunları belirleyerek belgelendirilmesiyle de ilgisi vardır. Değerlendirmede en önemli noktalardan biriside proje sonunda ortaya çıkaran ürünü değil bu ürünle birlikte çalışma sürecinin de birlikte değerlendirilmesi sağlanır. Proje tabanlı değerlendirme modelinde sadece öğretmen öğrencileri değerlendirmekle kalmaz, öğrenciler kendilerini de değerlendirerek eksik oldukları noktaları bizzat kendileri görebilmektedir (Demirel, 2007). Ödev ve projeler, öğrencilerin üst düzey becerilerini ve belirlenen hedef-davranışları aynı zamanda ortaya koymuş oldukları performansları değerlendirmede en

uygun ölçme araçları arasındadır. Önemli yararları olduğu halde bu ölçme tekniklerinin objektif olarak değerlendirilmesi oldukça güçtür. Bu sübjektif yargıyı ortadan kaldırmak için kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve dereceleme ölçeklerinin çeşidi olan puanlama anahtarları (rubrik) oluşturulması tavsiye edilir (Kan, 2007).

Alternatif ölçme ve değerlendirme türlerinden olan tanılayıcı dallanmış ağaç, geleneksel ölçme tekniklerinden doğru-yanlış tipi sorulardan oluşmaktadır.

Geleneksel doğru yanlış tipindeki değerlendirme tekniğinde, her bir soru ayrı ayrı ele alınır ve çoğunlukla bir soru bir öncekinden veya bir sonraki sorudan bağımsızdır. Oysa birbiri ile bağlantılı Doğru/Yanlış tipindeki soruları içeren tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde her bir Doğru/Yanlış kararı bir sonraki Doğru/Yanlış kararını etkileyen veya belirleyen sonuçlar içerir (Bahar, 2006, s.57).

Puanlama yapılırken her bir basamakta vermiş D/Y tipi sorulara vermiş olduğu cevaplar doğru ise her cevap için 1 puan, yanlış ise 0 puan olarak bir sonraki adıma geçmektedir (Tekindal, 2008). Bu teknik etkili bir öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol oynayabilir. Çünkü bu teknikle öğrencinin kafasındaki bilgi ağındaki yanlış bağlantılar, yanlış stratejiler ve sonuçta yanlış olan bilgi ortaya çıkartılabilir. Verilen doğru/yanlış kararları sırasında, öğrenci daha önce yanlış bir karar verdiğinin farkına varabilir ve bu nedenle geri dönmesine ve verdiği kararları geri almasına imkan tanınması gerekebilir (Bahar, 2006).

Bir diğer alternatif ölçme tekniği yapılandırılmış grid tekniğidir. Bu teknikte öğrenciler doğruyu bulamaya çalışırken nerede hata yaptıklarını fark edilir.

Öğrencinin bilgi seviyesinin, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını ortaya çıkarmak için kullanılan bir tekniktir. Öğrenci seviyesine uygun 9 ya da 12 kutucuktan oluşur. Burada sorular hazırlanır ve birinci sorunun cevabı aynı zamanda diğer soruların cevabı da belirlenen kutucukların arasından seçilir, bir kutucuk sorunun cevabı olarak seçildiğinde çıkarılmaz, diğer bir sorunun cevabı olabilir (Tekindal, 2008).

2.4. İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma

Uygulanan eğitim süreci içerisinde öğrencilerin ortaya koydukları hedef ve davranışlara ilişkin olarak ölçme işlemi sonucu elde edilen sayısal verilerin betimlenmesi, kısa bir şekilde özetinin yapılması, karşılaştırma yapılması ve belli bir yargıya ulaşılması için istatistiksel çözümlemelere ve bu çözümlemelere uygun olarak geliştirilmiş olan tekniklere başvurulmaktadır. Aynı zamanda gözlenmeyen durumların ortaya çıkarmak içinde uygun istatistiksel teknikler kullanılarak tahminler ifade edilebilir. İstatistiksel çözümlemeler elde edilen verilerin özelliğine ve ölçeklere göre betimsel istatistik ve anlam çıkarıcı istatistik olmak üzere iki kısımdan ele alınabilir. Eğitim sürecinde veriler üzerinde çözümleme işlemi yapılmadan önce bir düzenleme yapılabilmektedir ve bunun içinde ölçme sonuçlarını daha uygun hale getirmek için frekans tabloları hazırlanabilir. Frekans dağılımları ölçme işlemi sonucu elde edilen verilerin dağılımları hakkında bilgi verebilir ama ileri düzeyde tahminler yapabilmek için çok fazla bir bilgi vermezler. Çoğu zaman ölçme işlemi yapılan grupların ölçülen özellik bakımından genel olarak bir performans düzeyini yansıtan bir tek sayıya ihtiyaç durulur, böyle bir sayıyı elde etmek içinde merkezi eğilim ölçüleri kullanılır (Kan, 2008). Merkezi eğilim ölçüleri olarak en çok kullanılan üç çeşit istatistik yöntemi vardır. Bunlar; mod, medyan ve aritmetik ortalamadır. Mod; en çok tekrar eden değerdir. Yani bir gruba yapılan uygulamada en çok karşılaşılan puandır. Medyan; ölçme işlemi sonucu elde edilen veriler üzerinde bir sıraya sokulduğunda tam orta noktaya düşen ölçümdür. Aritmetik ortalama; ölçme işlemi sonucu elde edilen verilerin toplanıp veri sayısına bölünmesi ile ortaya çıkan ölçümdür. Aritmetik ortalama ölçme işlemi yapılan grubun performansını açıklayan istatistiktir (Tan, 2009).

Ölçme işlemi sonucu elde edilen nesnelere ölçülen özellik açısından kendi aralarında karşılaştırma yapabilmek için değişim ölçülerine ihtiyaç vardır. Bu ölçüler merkezi eğilim ölçüleri ile desteklenerek ölçme işlemlerinin sonuçları hakkında yorumlama yapılabilir. Değişim ölçülerinden en çok rastlanan ranj (dizi genişliği), çeyrek sapma, varyans ve standart sapmadır. Ölçme işlemleri sonunda farklı dağılımlara sahip iki nesneyi karşılaştırmak için normal bir dağılıma dönüştürülmesi gerekir yani aynı aritmetik ortalama ve standart sapmaya sahip dağılım olması gereklidir.

Dağılımların normale getirilmesi sonucu elde edilen puanlara standart puan adı verilir. Puanların hatalardan arındırılarak standart hale getirilmesi eğitimde Z ve T puanlarının hesaplanması ile gerçekleştirilir (Kan, 2008).

Eğitimde ölçme işlemi sonucu elde edilen farklı verilerin arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ve bir ölçümden yola çıkarak diğer ölçümünde tahmini için korelasyon katsayısı hesaplanır. Korelasyon katsayısı ölçme işlemi sonucu elde edilen veriler arasındaki ilişki düzeyini hesaplar ve bu ilişkiye göre tahminler yapmamıza yardımcı olur.

Eğitimde kullanılan testler hazırlanırken kullanılan istatistiksel tekniklerden en önemlileri madde güçlük indeksi, madde ayıricılık indeksi, güvenirlik katsayıları ve testin güçlüğü hesaplanarak test ve testin içerisinde bulunan maddeler hakkında bir karara varılır ve buna uygun başarı testleri hazırlanır. Buna uygun olarak hesaplanan diğer istatistiksel kavramlar ise çarpıklık ve basıklık katsayısıdır. Çarpıklık ve basıklık katsayısı bir testin puanlarının nasıl bir eğilim gösterdiği hakkında bilgi verir (Tekin, 2008).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çakan (2004), ilk ve orta öğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları bakımından ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında farklılıklar olup olmadığına ilişkin bir araştırma yapmıştır. Çalışma 2004 yazında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 275'i kadın ve 227'si erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 25 maddelik Likert tipi ölçme aracı veri toplamak için kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin büyük bir kısmının kendilerini ölçme ve değerlendirme uygulamaları alanında yetersiz gördüklerini belirtmiştir. İki öğretmen grubu arasında güvenirlik ve

geçerliğe dair uygulamalar, soru düzeyleri ve program sürecine dönük alınan tedbirler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli düzeyde algıladıklarını belirtmiştir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bunun için bir anket hazırlanarak, Ankara merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görev yapan 242 sınıf ve branş öğretmenlerine Uygulanma yapılarak incelenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri sonucuna ulaşılmış ve geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri belirtilmiştir. Ölçme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği olduğunu belirtmişler. Öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanma ve hazırlama konusunda bir eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Arda (2009), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yayınlanmış olan “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik ve Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan aksaklıkların ve yeterlik düzeylerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu yeterliklerin belirlenmesinde hizmet içi seminerlerinde aldığı eğitimle kendini geliştirme ve lisansta alan dersi alıp almadığına bakılarak bir karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni İstanbul ili Avrupa yakasındaki sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmuştur. 2008- 2009 Eğitim- Öğretim yılı içerisinde; farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip 3 ilçeden (Esenler, Güngören, Bahçelievler) 16 okulda, araştırmanın örneklemini oluşturan toplam 309 ilköğretim sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın betimlenmesi ile ilgili bir ölçme aracı geliştirilmiş ve geliştirilen ölçme aracı 3 bölüme ayrılmıştır: 1. Bölüm öğretmenlerin kişisel-mesleki bilgilerini ve alanla ilgili yeterliliklerini ölçen anket sorularından; 2. bölüm, 2005 Programı ve ilgili mevzuat dahilinde öğretmenlerin alana dair tutumlarını

ve uygulamaya ilişkin algılarını ölçen 2 adet ölçekten; 3. bölüm ise uygulamadaki problemler ve öğretmenlerin çözüm önerilerini belirlemek üzere açık uçlu bir sorudan oluştuğu belirtilmiştir. Lisansta alınan alan dersini yeterli bulmama oranını çok yüksek olduğunu belirtmiştir. Alanla ilgili eğitimin teorik düzeyde kaldığını, pratik eğitime daha çok yer verilmesi gerektiği konusunda düşüncelerin ağırlıklı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yaş ortalaması ve mesleki kıdem yükseldikçe müfredattaki ölçme ve değerlendirme boyutlarını daha çok inceledikleri ifade edilmiştir.

Birgin ve Gürbüz (2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi” ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme dersleri konusundaki bilgi düzeylerini ortaya çıkarmaktır. Tarama modeli kullanılmış ve çalışmanın verileri son sınıfta öğrenim gören 80 sınıf öğretmenine 11 açık uçlu sorulardan oluşan anket uygulanarak toplanıldığı belirtilmiştir. Elde edilen bu verilerin betimsel analiz yöntemi ile çözümlendiği belirtilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuç; sınıf öğretmeni adayların alternatif ölçme ve değerlendirme konuları hakkında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve bunun içinde öğretimleri sırasında alternatif ölçme ve değerlendirme konuları ile ilgi uygulama yapılması sağlanırsa bu eksikliklerinin kapatılabileceği konusunda bir öneri getirmiştir.

Karaca (2004), “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada amaçlanan, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlilik düzeylerini saptamaya yönelik ölçme aracı geliştirmek, ölçek kullanılarak yeterlik düzeylerini saptamak ve ölçekten alınan puanlar bakımından kayıtlı olunan program değişkenine göre aralarında manidar farklılıklar olup olmadığına bakmıştır. Bu çalışmada uygulama grubu, Eğitim Fakültesinde Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programlarına 2001-2002 öğretim yılında devam eden 1190 dördüncü sınıf öğrencisidir. Veriler, Delphi Tekniğinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında önce Delphi Tekniğinden yararlanılarak 99 madde oluşturulmuş, bu maddeler için madde-toplam,

test-tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu analizler sonucunda manidar olduğu görülen 99 maddeye ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda da 75 maddeden oluşan dört faktörlü ölçek elde edilmiştir. Güvenirlik için ölçek iki hafta arayla uygulanmış, iki uygulama arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için ilişkili grup t-testi yapılmış, test tekrar test korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Varimax rotasyon sonucunda tasarlanan dört alt boyut ve ölçeğin tümü için Cronbach α katsayıları bulunmuştur. Bu bulgularla geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak öğretmen adaylarının tüm ölçek bazında ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin yeterli düzeyde olmadığını belirtmiştir.

Şahin ve Ersoy (2009)'un yaptığı, “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algıları” adlı araştırma betimsel nitelikte olup tarama modeli kullanılmıştır. Algı düzeylerini ortaya koymak için Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerine ölçek uygulanmış ve veriler elde edilerek çözümleme yapılmıştır. Ölçme-değerlendirme algılarının yeterli ve kısmen yeterli olduğu bulgulara dayalı olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelere verilen cevaplardan yola çıkarak elde edilen puanların cinsiyet, mezun olunan bölüm, mezun olunan lise ve öğretim şekli ile ilgili değişkenler açısından karşılaştırma yapıldığında algı düzeyleri ile ilgili bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine bakıldığında ise algı düzeyleri arasında 4. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.

Bıçak ve Mehtap (2004), “Lise Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dönük Görüşleri” adlı araştırmalarında, orta öğretim 9., 10. ve 11. sınıf alan öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarını tespit ederek ölçme ve değerlendirme alanlarında kendilerini ne derece yeterli gördüklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışma 2003-2004 eğitim öğretim yılında Bolu Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Semineri” katılımcılarından 244 öğretmene uygulandığı belirtilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 25 maddelik Likert tipi

maddelerden oluşan bir ölçme aracı öğretmenlere uygulanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu analizlerden ortaya çıkardıkları sonuç; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun farklı ölçme araç ve yöntemlerinden yararlandıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler öğrenci başarısını ölçmek için hazırladıkları testlerde çoğunluğu çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri cinsiyet, branşları ve hizmet süreleri gibi bağımsız değişkenler açısından incelenmiş, ölçme araçlarının güvenilirliğine dair sadece branşlarına göre farklılıklar ortaya çıkmıştır. Hizmet sürelerine bakıldığında görüşleri açısından anlamlı düzeyde bir fark ortaya çıkmadığı gözükmemektedir.

2.5.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Arce-Ferrer ve Cab (2001)'in Meksika'da Yaptıkları çalışmalarında 74 uygulama içeren, 7 yeterlik alanını kapsayan bir anketi 200 katılımcıya uygulamışlardır. Sonuçlar; katılımcıların bir çok ölçme ve değerlendirme uygulamalarının bildiklerini ortaya koymuştur. Profesyonel gelişim için ölçme ve değerlendirmenin önemine ilişkin öğretmenlere verdikleri cevaplar üç grupta incelenmiştir; 1. Eğitimle ilgili kararlarda ölçme ve değerlendirme metotlarını çözme becerisi, 2. Notlandırma testlerinin güvenilirliğini artırma, 3. Öğrencilere ölçme ve değerlendirme sonuçlarını bildirme becerisi. Uygulanan ankette yer alan 7 standart yeterlik şunlardır; ölçme ve değerlendirme metotları seçme, ölçme ve değerlendirme metotların gelişimi, uygulama, puanlama, ölçme ve değerlendirme sonuçlarını yorumlama ve etik olamayan uygulamaların farkında olma. Bu anket oluşturulurken 74 ifadenin 53'ü yeterliklerin direk çevirisi, 9'u kültürel adaptasyon ve 12'si de Meksika'daki belli ölçme ve değerlendirme uygulamalarını hedefleyerek oluşmuştur.

Susuwele-Banda (2005)'nin yaptığı Malawi'deki ders içi ölçme ve değerlendirme ile ilgili doktora çalışmasında öğretmenlerin hangi tür ölçme ve değerlendirme metotlarını ve araçlarını kullandığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sorularından birisi olan ders içi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen algılarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etkisi, öğretmenlerin genellikle testleri ölçme ve değerlendirme aracı olarak algıladıklarını ve farklı metot ve araçlar kullanmada

sınırlı becerilere sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri ve öğretmen eğitim programları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme algılarına etki etmediği, ancak öğretmenlerin akademik niteliklerinin yeni fikirler uygulamalar kabul etmede esnekliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Torrance ve Pryor (1998), öğretmenlerin ölçme işlemi konusunda düşüncelerini alabilmek için görüşme yapmışlar ve şu sonuca ulaşmışlardır: Görüşme yapılan öğretmenler ölçme işleminin öğretim işleminden farklı bir aktivite olduğunu söylemişleridir. Informal ölçümler önemli bir aktivite olarak görülmekte, en önemlilerinin ise soru sorarak, öğrencileri izleyerek yapılan informal ölçme aktiviteleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ölçme aktivitesinin pozitif olmasından ziyade öğrenme ve motivasyon üzerine negatif etkisinin olduğunu ifade etmişleridir.

BÖLÜM III

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları ve verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi kısımlarına ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları var olduğu biçimiyle tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma tarama modelindedir. Karasar (2007)'a göre, tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarıdır. Katılımcıların cinsiyet, öğrenim türü ve öğrenim görülen alan gibi demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo-3.1'de görüldüğü gibi araştırma kapsamında yer alan öğretmen adaylarının %69,4 bayan, %30,6'sı erkektir.

Öğretim türü bakımından ele alındığında katılımcıların %59,8'inin birinci öğretim, %40,2'sinin ise ikinci öğretimde öğrenim gördüğü belirtilmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme ilişkin dağılımları ise şöyledir; %7,8 İlköğretim Matematik Öğretmenliği, %6,1 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %17,2 Sınıf Öğretmenliği, %8,6 Fen Bilgisi Öğretmenliği, %14,7 Türkçe öğretmeniği, %7,0 Resim Öğretmenliği, %6,9 Okul Öncesi Öğretmenliği, %3,8 Müzik Öğretmenliği, %10,2 Özel Eğitim Öğretmenliği, %3,5 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, %5,3 Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği, %8,9 İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Tablo 3.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Bayan	435	69,4
	Erkek	192	30,6
Öğretim Türü	Birinci Öğretim	375	59,8
	İkinci Öğretim	252	40,2
Bölüm	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	49	7,8
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	38	6,1
	Sınıf Öğretmenliği	108	17,2
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	54	8,6
	Türkçe Öğretmenliği	92	14,7
	Resim Öğretmenliği	44	7,0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	43	6,9
	Müzik Öğretmenliği	24	3,8
	Özel Eğitim Öğretmenliği	64	10,2
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (B.Ö.T.E.)	22	3,5
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği (R.P.D.)	33	5,3
	İngilizce Öğretmenliği	56	8,9
TOPLAM		627	100

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Nartgün (2008) tarafından öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik genel yeterlik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Faktör analizi çalışmaları ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. “Temel Kavramlar” isimli birinci boyutta 6 madde, “Ölçme Teknikleri” isimli ikinci boyutta 9 madde, “İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma” isimli üçüncü boyutta 9 madde olmak üzere ölçekte toplam 24 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci, ikinci ve üçüncü alt boyutlarına ait iç tutarlılık güvenirlik katsayıları sırasıyla 0,84, 0,79 ve 0,77; ölçeğin bütününe ait iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,87’dir. Ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0,91’dir.

İlgili ölçek beşli Likert tipi dereceleme ölçeği formatında düzenlenmiştir. Ölçekteki “çok yeterliyim” seçeneği 5, “yeterliyim” seçeneği 4, “orta düzeyde yeterliyim” seçeneği 3, “yetersizim” seçeneği 2 ve “çok yetersizim” seçeneği ise 1 ile puanlanmaktadır.

İlgili ölçek ek 1’de verilmiştir.

3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmada öncelikle katılımcıların kişisel bilgileri ve katılımcıların ölçekte yer alan her bir maddeye verdikleri cevaplar SPSS 15.00 programına işlenmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminin çözümlemesinde alt boyutlara ait ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt probleminin çözümlemesi ilişkisiz gruplarda t testi, dördüncü alt problemin çözümlemesi ise tek yönlü varyans analizi istatistiksel teknikleri ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada alt problemlerin çözümlemesine dönük olarak elde edilen bulgular; ortalama “4.20-5.00” çok yeterli, “3.40-4.19” yeterli, “2.60-3.39” orta

düzyde yeterli, “1.80-2.59” yetersiz, “1.00-1.79” çok yetersiz aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Belirtilen ortalamalar her bir boyut için elde edilen toplam puanların ilgili boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerler üzerinden hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine cevap aramak amacıyla toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Birinci alt problem: Araştırma Kapsamındaki Tüm Öğretmen Adayları Dikkate Alındığında; Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algı Düzeyi Nedir?

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algıları, ölçekte yer alan her bir boyut ve ölçeğin bütününe ilişkin olarak, Tablo-4.1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 4.1 Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Olarak Kendilerini Ne Düzeyde Yeterlik Algıladıklarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S	Minimum Değer	Maksimum Değer
Temel Kavramlar	627	3,53	,75	1,17	5,00
Ölçme Teknikleri	627	3,59	,66	1,22	5,00
İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma	627	2,99	,84	1,00	5,00
Genel Toplam	627	3,35	,61	1,13	5,00

Tablo-4.1'deki değerlere göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak Temel Kavramlar ve Ölçme Teknikleri boyutlarında kendilerini yeterli ($\bar{X}=3,53$; $\bar{X}=3,59$); İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma boyutunda ise kendilerini orta düzeyde yeterli ($\bar{X}=2,99$) algıladıkları görülmektedir. Ölçeğin bütünü dikkate alındığında ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak kendilerini orta düzeyde yeterli ($\bar{X}=3,35$) algıladıkları görülmektedir.

İkinci alt problem: Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algı Düzeyi Cinsiyetlerine Göre Manidar Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında cinsiyet değişkeni bakımından manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığına ilişkin analiz sonuçları Tablo-4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2 Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Temel Kavramlar	Kız	435	3,46	,76	-3,80	625	,00*
	Erkek	192	3,70	,68			
Ölçme Teknikleri	Kız	435	3,54	,70	-3,07	625	,00*
	Erkek	192	3,72	,56			
İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma	Kız	435	2,84	,84	-6,66	625	,00*
	Erkek	192	3,31	,77			
Genel Toplam	Kız	435	3,26	,62	-5,86	625	,00*
	Erkek	192	3,56	,55			

*p<,05

Tablo 4,2’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları hem tüm alt boyutlarda hem de ölçeğin bütünü bazında cinsiyete göre manidar farklılık göstermektedir.

Temel Kavramlar alt boyutunda hem kız hem de erkek öğretmen adayları kendilerini yeterli ($\bar{X}_{Kız} = 3,46$; $\bar{X}_{Erkek} = 3,70$) algılamakla birlikte kız ve erkek öğretmen adayları arasında erkeklerin lehine manidar bir farklılık görülmektedir ($t_{(625)} = -3,80$, $p < ,05$).

Ölçme Teknikleri alt boyutunda hem kız hem de erkek öğretmen adayları kendilerini yeterli ($\bar{X}_{Kız} = 3,54$; $\bar{X}_{Erkek} = 3,72$) algılamakla birlikte kız ve erkek öğretmen adayları arasında erkeklerin lehine manidar bir farklılık görülmektedir ($t_{(625)} = -3,07$, $p < ,05$).

İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma alt boyutunda hem kız hem de erkek öğretmen adayları kendilerini orta düzeyde yeterli ($\bar{X}_{Kız} = 2,84$; $\bar{X}_{Erkek} = 3,31$) algılamakla birlikte kız ve erkek öğretmen adayları arasında erkeklerin lehine manidar bir farklılık görülmektedir ($t_{(625)} = -6,66$, $p < ,05$).

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları bir bütün olarak incelendiğinde kız ve erkek öğretmen adayları arasında manidar bir farklılık görülmektedir ($t_{(625)} = -5,86$, $p < ,05$). Kız öğretmen adayları kendilerini orta düzeyde yeterli ($\bar{X}_{Kız} = 3,26$) algılamakla birlikte erkek öğretmen adayları kendilerini yeterli ($\bar{X}_{Erkek} = 3,56$) algılamaktadırlar.

Üçüncü alt problem: Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algı Düzeyi Birinci ve İkinci Öğretimde Öğrenim Görme Durumlarına Göre Manidar Farklılık Göstermekte midir?

Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre ölçme ve değerlendirme yeterlik algı düzeylerinin ölçeğin her bir boyutunda ve genelinde manidar farklılık gösterip göstermediğini saptamak için yapılan t testi sonuçları Tablo-4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3 Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Öğretim Türüne Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğretim Türü	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Temel Kavramlar	Birinci Öğretim	375	3,60	,71	2,71	625	,01*
	İkinci Öğretim	252	3,43	,79			
Ölçme Teknikleri	Birinci Öğretim	375	3,61	,64	,78	625	,44
	İkinci Öğretim	252	3,57	,70			
İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma	Birinci Öğretim	375	3,02	,81	1,34	625	,18
	İkinci Öğretim	252	2,93	,89			
Genel Toplam	Birinci Öğretim	375	3,39	,58	1,83	625	,07
	İkinci Öğretim	252	3,30	,66			

*p<,05

Tablo 4,3’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları, öğrenim görülen öğretim türü bakımından sadece “temel kavramlar” alt boyutunda manidar farklılık görülmektedir..

Temel Kavramlar alt boyutunda hem birinci öğretim öğretmen adayları hem de ikinci öğretim öğretmen adayları kendilerini yeterli ($\bar{X}$ Birinci Öğretim= 3,60; $\bar{X}$ İkinci öğretim=

3,43) algılamakla birlikte birinci öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları arasında birinci öğretim öğretmen adayları lehine manidar bir farklılık görülmektedir ($t_{(625)} = 2,71, p < ,05$).

Ölçme Teknikleri alt boyutunda hem birinci öğretim öğretmen adayları hem de ikinci öğretim öğretmen adayları kendilerini yeterli ($\bar{X}_{\text{Birinci Öğretim}} = 3,61$; $\bar{X}_{\text{İkinci öğretim}} = 3,57$) algılamakta ve birinci öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları arasında manidar bir farklılık görülmemektedir. ($t_{(625)} = ,78, p > ,05$).

İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma alt boyutunda hem birinci öğretim öğrencileri hem de ikinci öğretim öğretmen adayları kendilerini orta düzeyde yeterli ($\bar{X}_{\text{Birinci Öğretim}} = 3,02$; $\bar{X}_{\text{İkinci öğretim}} = 2,93$) algılamakta ve birinci öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları arasında manidar bir farklılık görülmemektedir ($t_{(625)} = 1,34, p > ,05$).

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları bir bütün olarak incelendiğinde hem birinci öğretim öğretmen adayları hem de ikinci öğretim öğretmen adayları kendilerini orta düzeyde yeterli ($\bar{X}_{\text{Birinci Öğretim}} = 3,39$; $\bar{X}_{\text{İkinci öğretim}} = 3,30$) algılamakta ve birinci öğretim ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları arasında manidar bir farklılık görülmemektedir ($t_{(625)} = 1,83, p > ,05$).

Dördüncü alt problem: Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algı Düzeyi Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Manidar Farklılık Göstermekte midir?

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistikler (ortalama ve standart sapma) Tablo 4.4’de, yeterlik algılarında öğrenim görülen bölüm değişkeni bakımından manidar bir farklılığın bulunup bulunmadığına ilişkin ANOVA sonuçları ise Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.4 Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerine Ait Betimsel İstatistikler

Bölümler	N	1. Boyut		2. Boyut		3. Boyut		Ölçeğin Bütünü	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	49	3,67	,82	3,41	,68	3,39	,71	3,47	,60
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	38	3,75	,79	3,69	,67	3,14	,94	3,50	,72
Sınıf Öğretmenliği	108	3,43	,77	3,58	,72	2,88	,90	3,28	,69
Fen Bilgisi Öğretmenliği	54	3,80	,63	3,71	,52	3,63	,60	3,71	,50
Türkçe Öğretmenliği	92	3,65	,60	3,79	,56	3,17	,71	3,52	,52
Resim Öğretmenliği	44	3,48	,75	3,72	,60	2,83	,79	3,33	,57
Okul Öncesi Öğretmenliği	43	3,43	,53	3,34	,58	2,49	,61	3,05	,42
Müzik Öğretmenliği	24	3,24	,61	3,32	,70	2,59	,73	3,02	,53
Özel Eğitim Öğretmenliği	64	2,86	,81	3,55	,77	2,28	,85	2,90	,67
B.Ö.T.E.	22	3,70	,69	3,72	,59	3,07	,86	3,47	,61
R.P.D.	33	3,74	,68	3,27	,66	3,29	,63	3,40	,44
İngilizce Öğretmenliği	56	3,80	,54	3,67	,65	3,09	,65	3,48	,46
Toplam	627	3,53	,75	3,59	,66	2,99	,85	3,35	,61

Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri bölümlere göre ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalamaların “Temel Kavramlar” alt boyutunda, 2,86 (Özel Eğitim) ile 3,80 (Fen Bilgisi ve İngilizce Öğretmenliği) arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, Temel Kavramlar alt boyutunda, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarının “orta düzeyde yeterliyim” ve “yeterliyim” seçeneklerinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalamalar “Ölçme Teknikleri” alt boyutunda 3,27 (RPD) ile 3,79 (Türkçe Öğretmenliği) arasında değişmektedir. Buna göre, Ölçme Teknikleri alt boyutunda, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algıları “orta düzeyde yeterliyim” ve “yeterliyim” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalamalar “İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma” alt boyutunda 2,28 (Özel Eğitim) ile 3,63 (Fen Bilgisi Öğretmenliği) arasında değişmektedir. Buna göre, İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma alt boyutunda, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algıları “yetersizim”, “orta düzeyde yeterliyim” ve “yeterliyim” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerine ilişkin ortalamalar ölçeğin bütünü dikkate alındığında 2,90 (Özel Eğitim) ile 3,71 (Fen Bilgisi Öğretmenliği) arasında değişmektedir. Buna göre, farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları bir bütün olarak “orta düzeyde yeterliyim” ve “yeterliyim” seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

Ölçeğin geneline ilişkin yapılan inceleme, yeterlik algıları bakımından en yüksek ortalamaya sahip olanların Fen Bilgisi Öğretmenliği öğretmen adayları (3,71), en düşük ortalamaya sahip olanların ise Özel eğitim Öğretmenliği öğretmen adayları (2,90) oldukları görülmektedir.

Tablo 4.5 Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Scheffe
Temel Kavramlar	Gruplar Arası	46,36	11	4,22	8,60	,00*	1-9, 2-9, 3-9,
	Gruplar İçi	301,56	615	,49			4-9, 5-9, 6-9,
	Toplam	347,92	626				7-9, 10-9, 11-9, 12-9
Ölçme Teknikleri	Gruplar Arası	15,79	11	1,44	3,40	,00*	1-5,
	Gruplar İçi	259,61	615	,42			7-5,
	Toplam	275,40	626				11-5
İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma	Gruplar Arası	87,08	11	7,92	13,54	,00*	1-7, 1-9, 2-9,
	Gruplar İçi	359,53	615	,59			3-9, 4-9, 5-9,
	Toplam	446,61	626				11-9, 12-9, 4- 3, 4-6,4-7, 4-8, 7-5, 7-11,
Genel Toplam	Gruplar Arası	32,39	11	2,94	8,94	,00*	1-9, 2-9,
	Gruplar İçi	202,48	615	,32			4-9, 5-9, 12-9,
	Toplam	234,86	626				4-7, 5-7, 4-8

*p<.05 Kayıtlı olan bölümlerin kodlamaları şöyle sıralanmaktadır: 1. İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, 3. Sınıf Öğretmenliği, 4. Fen Bilgisi Öğretmenliği, 5. Türkçe Öğretmenliği, 6. Resim Öğretmenliği, 7. Okul Öncesi Öğretmenliği, 8. Müzik Öğretmenliği, 9. Özel Eğitim Öğretmenliği, 10. BÖTE, 11.RPD, 12.İngilizce Öğretmenliği.

Tablo 4.5’deki analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında, “temel kavramlar” alt boyutunda, öğrenim görülen bölüm bakımından manidar bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{(11-615)}=8,60$, $p<0,05$). Bölümler arası farkların hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Özel Eğitim Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterlik algıları ($\bar{X}=2,86$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3,67$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3,75$), Sınıf Öğretmenliği

($\bar{X}=3,43$), Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X}=3,80$), Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X}=3,65$), Resim Öğretmenliği (3,48), BÖTE ($\bar{X}=3,70$), RPD ($\bar{X}=3,74$) ve İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarından ($\bar{X}=3,80$) daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerinde “ölçme teknikleri” alt boyutunda, öğrenim görülen bölüm bakımından manidar bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ($F_{(11-615)}=3,40$, $p<0,05$). Bölümler arası farkların hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterlik algıları ($\bar{X}=3,79$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3,41$), RPD ($\bar{X}=3,27$) ve Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarından ($\bar{X}=3,34$) daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerinde “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma” alt boyutunda, öğrenim görülen bölüm bakımından manidar bir farklılığın bulunduğu görülmektedir ($F_{(11-615)}=13,54$, $p<0,05$). Bölümler arası farkların hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Özel Eğitim Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterlik algıları ($\bar{X}=2,28$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3,39$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3,14$), Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X}=2,88$), Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X}=3,63$), Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X}=3,17$), RPD ($\bar{X}=3,29$) ve İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarından ($\bar{X}=3,09$) daha düşüktür. Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterlik algıları ($\bar{X}=3,63$), Sınıf Öğretmenliği ($\bar{X}=2,88$), Resim Öğretmenliği ($\bar{X}=2,83$) ve Müzik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarından ($\bar{X}=2,59$) daha yüksektir. Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu boyuttaki yeterlik algıları ($\bar{X}=2,49$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3,39$), RPD ($\bar{X}=3,29$) ve Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarından ($\bar{X}=3,17$) daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları bir bütün olarak incelendiğinde, algı düzeyleri arasında öğrenim görülen bölüm bakımından manidar bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(11-615)}=8,94$, $p<0,05$). Bölümler arası farkların hangi bölümler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Özel Eğitim Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçeğin bütünündeki yeterlik algıları ($\bar{X}=2,90$), İlköğretim Matematik Öğretmenliği ($\bar{X}=3,47$), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{X}=3,50$), Fen Bilgisi Öğretmenliği ($\bar{X}=3,71$), Türkçe Öğretmenliği ($\bar{X}=3,52$) ve İngilizce Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarından ($\bar{X}=3,48$) daha düşüktür. Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçeğin bütünündeki yeterlik algıları ($\bar{X}=3,71$), Okul Öncesi Öğretmenliği ($\bar{X}=3,05$) ve Müzik Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarından ($\bar{X}=3,02$) daha yüksektir. Türkçe Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçeğin bütünündeki yeterlik algıları ($\bar{X}=3,52$) Okul Öncesi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yeterlik algılarından ($\bar{X}=3,05$) daha düşüktür.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

5.1. Sonuçlar

Eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

1. Yeterlik algıları bir bütün olarak incelendiğinde öğretmen adaylarının “Temel Kavramlar” ve “Ölçme Teknikleri” boyutlarında kendilerini yeterli; “İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma” boyutunda ise kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları görülmüştür. Ölçeğin bütünü dikkate alındığında ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik olarak kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları görülmektedir. Öğretmen adayları “İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma” alt boyutunda yer alan konulara ilişkin yeterlik algı düzeylerini incelediğimizde bu konuların içerisinde yer alan istatistiksel bilgilerde eksiklerin çok fazla olması üç boyut birlikte değerlendirildiğinde konularla ilgili kendilerini orta düzeyde yeterli görmelerine sebep olmaktadır. Bu bulgu, lisans döneminde alınan bir dönemlik ölçme ve değerlendirme dersi ile öğrencilerin konulara tam anlamıyla hakim olamadığını yani kendilerini tam anlamıyla yeterli göremediklerini göstermektedir. Birinci alt problem kapsamında ulaşılan sonuçlar, Şahin ve Ersoy (2009), Çakan (2004) ve Güneş (2007)’in çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Şahin ve Ersoy (2009)’un sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmen adaylarının kendilerini tamamen yeterli

görmedikleri kanısına ulaşmıştır. Çakan (2004) tarafından ilköğretim ve orta öğretimde görev yapan öğretmenler ile yapılan çalışmada ölçme ve değerlendirme konularında öğretmenler kendilerini yetersiz veya eksik buldukları sonucuna ulaşmıştır. Güneş (2007)'in sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konuları ile ilgili yeterliklerini incelediği tezinde araştırmaya katılan öğretmenlerin konularla ilgili yeterlik puanlarının orta düzeyin üzerinde olmakla birlikte sahip olunması gerektiği gibi yüksek düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

2. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konuları ile ilgili yeterlik algı düzeylerini belirlemeye çalışan ölçeğe vermiş oldukları cevaplara göre ölçeğin geneline ve her bir boyutuna ilişkin yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından yapılan karşılaştırmalarda hem her bir alt boyutta hem de ölçeğin bütünü bazında erkek ve kız öğretmen adayları arasında manidar farklılıklar bulunmuştur. Ölçeğin bütününe baktığımızda ulaşılan sonuçlar erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli algıladıklarını göstermektedir. Erkek öğretmen adayları, ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yeterli görürken, kız öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedirler. Temel kavramlar boyutunda ve ölçme teknikleri boyutunda erkek öğretmen adayları bayan öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli görmektedirler. İstatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutuna ilişkin puanlara baktığımızda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğunu ve kendilerini orta düzeyde yeterli gördükleri sonucu çıkmaktadır.

3. Eğitim fakültesi son sınıf öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme konuları ile ilgili yeterlik algı düzeyleri, öğrenim görülen öğretim türü değişkeni bakımından yapılan karşılaştırmalar neticesinde “Temel Kavramlar” boyutunda birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları kendilerini ikinci öğretimde öğrenim görenlere göre daha yeterli algılamaktadırlar. Diğer alt boyutlar ve ölçeğin geneli bazında öğrenim görülen öğretim türü değişkeni bakımından gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır. Üçüncü alt problem kapsamında ulaşılan sonuçlar Şahin ve Ersoy (2009)'un çalışmaları ile benzerlik göstermektedir.

Şahin ve Ersoy (2009)'un sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı araştırmada ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim türüne göre bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Temel Kavramlar boyutunda birinci öğretim lehine farklılığın kaynağı bu boyut içerisinde yer alan konuların sayısal kavramların dışında temel bilgileri içermesi ve öğretmen adayları bu bilgileri gündüz daha iyi algılamalarından kaynaklanmaktadır.

4. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programlara göre ölçme ve değerlendirme yeterlik algı düzeylerine ilişkin ölçeğin bütününe ve her bir alt boyutuna ait yeterlilik puanları arasında manidar bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde çıkan sonuç; öğretmen adaylarının yeterlik algıları hem her bir alt boyut hem de ölçeğin bütünü bazında öğrenim görülen alan değişkeni bakımından manidar farklılıklar göstermektedir. Elde edilen sonuçlar özellikle Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördüklerini; Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise kendilerini daha az yeterli gördüklerini göstermektedir. Yani Fen Bilgisi Öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adayları ölçme ve değerlendirmenin istatistik ve temel kavramlar boyutlarında iyi bir başarı göstermektedirler. Genel itibari ile bu bölümde okuyan öğretmen adayları bu dersle ilgili belirlenen yeterlikleri yansıtmaktadır. Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının ise bütün boyutlarda ve ölçeğin genelinde yeterli düzeyde olmamasının en büyük sebebi lisansta verilen ölçme ve değerlendirme dersi olarak belirtilmiş ama eğitsel değerlendirme diye geçen dersin ölçme ve değerlendirme konuları ile ilgili belirlenen yeterlikleri içermediği lisans içerikleri incelendiğinde ortaya çıkmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayalı olarak yapılan öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında cinsiyet, öğretim türü ve öğrenim görülen alan değişkenleri bakımından var olduğu tespit edilen farklılıkları giderici, tüm öğretmen adaylarının kendilerini ileri düzeyde yeterli görmelerini sağlayıcı önlemler ilgili öğretim elemanları tarafından alınmalıdır.
2. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları ile gerçek yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenebilir.
3. Benzer çalışmalar fiili olarak öğretmenlik yapan bireyler ile gerçekleştirilebilir.

KAYNAKLAR

- Airasian, P. W. (1994). Classroom Assessment. New York: Mcgraw-Hill,Inc.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik Ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atılgan, H. (Ed.). (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arce-Ferrer, A.J. ve Cab, V.P. (2001). Teacher Assessment Competencies: *Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association* (Seattle, WA, April 10-14), ERIC No: ED 455 280.
- Bahar, M. Nartgün, Z. Durmuş, S. Bıçak, B. (2006). Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme El Kitabı, Ankara: Pegema Akademi Yayıncılık.
- Biggs, J.B. ve Moore, P. J. (1993). The Process Of Learning Prentice Hall. New York.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20):163-179.
- Bıçak, B. ve Mehtap, Ç. (2004). Lise Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dönük Görüşleri. Ankara: *Orta Öğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*, S:430-437.
- Bilen, M. (2006). Planda Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bekiroğlu, F. O. (2004). Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37/2, 99-114.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, S. ve Gömleksiz, M. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145.
- Gün, K. (1990). Toplum ve Öğretmen. *Çağdaş Eğitim*, Sayı: 156.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaca, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.10.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Kuran K. (2002). Okul ve Sınıf Ortamı. A. Türkoğlu (ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 30-48). Ankara: Mikro Yayınları.
- MEB. (2004-b.). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1, 2, 3. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası,
- MEB. (2002). Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara. Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2009). Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2008). Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen Adayları İçin “Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2): 85-94.
- Nitko, A.J. (1996). Educational Assessment of Students. Printed in the United States of America.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, A. D. (1998). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Sıvacı, Y. S. (2003). *Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Matematik Alan ve Meslek Bilgisi Yeterlikleri ve Derse Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sönmez, V. ve Diğerleri. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık
- Susuwele-Banda, W. J. (2005). *Classroom Assessment in Malawi: Teachers' Perceptions and Practices in Mathematics*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.
- Şahin, Ç. Ersoy, E. ve Artar, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algılar. *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, Sayfa 363–386.
- Şişman, M. (2000). Öğretmenliğe Giriş, Ankara: Pegema Yayıncılık
- Tan, Ş. (2009). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı, Ankara: Pegema Akademi Yayıncılık.
- Tekin, H. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Torrance, H. ve Pryor J. (1998). *Investigating Formative Assessment: Teaching Learning and Assessment in Tech Classroom*. USA: Open University Press, PA.
- Turgut, F. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Yılmaz, M. Köseoğlu, P. ve Gerçek, C. (2004). Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5:58.
- YÖK. (1996). İlköğretimde Matematik Öğretimi, Ankara: MEGP Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Deneme Basımı.

EKLER

Ek 1: Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği

Yönerge: Bu ölçek öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algılarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Üç boyuttan oluşan ölçekte toplam 24 genel yeterlik ifadesi bulunmaktadır. Her bir ifade kapsamıyla birlikte verilmiştir. Sizden istenen her bir ifadeyi okuyarak size uygun gelen seçeneği işaretlemenizdir. Seçeneklerden 5 çok yeterliyim, 4 yeterliyim, 3 orta düzeyde yeterliyim, 2 yetersizim, 1 çok yetersizim anlamına gelmektedir.

Katkılarınız için teşekkürler.

Üniversite:

Bölüm:

Sınıf:

Cinsiyet:

Genel Yeterlikler			5	4	3	2	1
Boyut 1: Temel Kavramlar							
	İfadeler	Kapsam					
1	Ölçme kavramı konusunda	Doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme					
2	Değerlendirme kavramı konusunda	Tanılayıcı, biçimlendirici ve değer biçmeye dönük değerlendirme					
3	Değişken kavramı konusunda	Nitel / nicel, sürekli / süreksiz, bağımlı / bağımsız / kontrol değişkenleri					
4	Ölçek kavramı konusunda	Adlandırma/sınıflama, sıralama, eşit aralıklı, oranlı ölçekler					
5	Geçerlik kavramı konusunda	Görünüş, kapsam, yapı, benzer ölçekler, yordama geçerliği					
6	Güvenirlik kavramı konusunda	Ölçme hatası, güvenirlik, güvenirlik türleri: test-tekrar test, paralel formlar, eşit yarılar, iç tutarlılık, puanlayıcılar arası uyum.					
Boyut 2: Ölçme Teknikleri							
	İfadeler	Kapsam	5	4	3	2	1
1	Çoktan seçmeli sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun ç.s.soru tipini belirleme ve yazma, uygulama ve puanlama					
2	Kısa cevaplı sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama					
3	Eşleştirme tipi sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama					
4	Doğru/yanlış tipi Sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama					
5	Açık uçlu sorular konusunda	Kazanımın yapısına uygun soru yazma, uygulama ve puanlama					
6	Performans görevleri konusunda	Kazanımın yapısına uygun performans görevi belirleme, uygulama ve puanlama					
7	Öğrenci ürün dosyası-portfolyo konusunda	Portfolyoya dayalı ölçme sürecini işletebilme					
8	Diğer tamamlayıcı ölçme teknikleri konusunda	Kazanımın yapısına uygun kavram haritaları, kelime ilişkilendirme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid hazırlama, uygulama ve puanlama					
9	Bilişsel olamayan niteliklerin ölçülmesi konusunda	Duyuşsal ve psikomotor niteliklerin ölçülmesi					

Boyut 3: İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma							
	İfadeler	Kapsam	5	4	3	2	1
1	Madde analizi konusunda	Madde güçlük indeksi ve madde ayıricılık gücü hesaplama ve yorumlama					
2	Frekans dağılımlarının belirlenmesi konusunda	Frekans dağılımları ve grafiksel gösterimler					
3	Merkezi eğilim ölçüleri konusunda	Ortalama, ortanca, mod vb. hesaplama ve yorumlama					
4	Merkezi dağılım ölçüleri konusunda	Ranj, standart sapma, varyans vb. hesaplama ve yorumlama					
5	Birim normal dağılımın belirlenmesi konusunda	Normal dağılım, çarpıklık basıklık, vb. hesaplama ve yorumlama					
6	İlişki ölçüleri konusunda	Verilerin yapısına uygun korelasyon tekniğinin belirlenmesi, hesaplamaların yapılması ve yorumlanması					
7	Kestirisel istatistikler konusunda	t-testi, F testi vb istatistikleri hesaplama ve yorumlama					
8	Puanların nota dönüştürülmesinde kullanılan farklı yaklaşımlar konusunda	Mutlak değerlendirme, bağıl değerlendirme vb.					
9	Yapılan ölçme uygulamaları ve istatistiksel çözümlemelerden elde edilen sonuçları raporlaştırma konusunda	Öğrencilere, yöneticilere ve velilere sunulacak raporların hazırlanması					

EK 2: Etik İlkelerine Uygunluk

Yüksek lisans/doktora tezi olarak sunduğum, “**Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. ..21/06/2010..

**Sami PEKTAŞ**

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sami PEKTAŞ

Sürekli Adresi : TOKİ Evleri C:2/4 Kürkçüler/BOLU

Doğum yeri ve yılı : Ankara / 20.11.1985

Yabancı Dili : İngilizce

İlköğretim : Vali Mithat Salyam İ.Ö.O.

Ortaöğretim : Kırşehir Lisesi – 2002

Lisans : Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D.

Yüksek Lisans

Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri

Bilim Dalı : Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme