

## **Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kendini Değerlendirme Becerisi**

**Gülşen Ünver**

*Bu araştırma, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde aldıkları kendini değerlendirme eğitiminin etkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nin Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitim Bölümü'nde okuyan 29 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Verileri toplamak için hem nicel, hem de nitel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Gözlem ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının kendini değerlendirme puanları ve öğretim elemanının değerlendirme puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Nitel veriler üzerinde içerik çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucu, öğretmen adaylarının kendini değerlendirme konusunda eğitim almalarının onların kendini değerlendirme becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.*

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen eğitimi, öğretmeni değerlendirme, öğretmenlik uygulaması, kendini değerlendirme.

Eğitim sisteminin çalışmasında öğretmenin büyük bir rolü vardır. Öğretmenin, evrende yaşanan değişiklikleri eğitim sistemine yansıtabilmesi için kendisini de bu değişiklikler doğrultusunda geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmenin kendisini geliştirmesinin önemli işlem basamaklarından biri ise kendini değerlendirmedir.

Perrone (1994), 1990'ların değerlendirme sözcüklerinin performans değerlendirme, otantik değerlendirme, kayıt tutma, gelişim dosyaları vb. olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin öğrencilerin öğrenme düzeylerini değerlendirmesi için kullanılabilecek bu değerlendirme teknikleri öğrencilerin kendilerini değerlendirme becerilerinin gelişmiş olmasını gerekli kılmaktadır. Aynı zamanda, bu teknikler öğrencilerin kendini değerlendirme becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Örneğin, gelişim dosyalarında öğrencilerin kendilerini değerlendirme raporları da yer alır (Ellison, 1992). Öğretmenin bu değerlendirme tekniklerini uygulayabilmesi için kendi yeterliklerini de değerlendirebiliyor olması önemli bir noktadır. Kendini değerlendirme terimi eğitim planlayıcısının bakış açısıyla şöyle tanımlanabilir: Bireyin eğitim programında belirlenmiş olan ya da kendisinin belirlediği öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyini, uygun değerlendirme tekniklerini kullanarak, yine eğitim programında belirlenmiş olan ya da kendisinin belirlediği ölçütlere göre değerlendirmesidir.

Öğretmenin değerlendirilmesi sürecine yöneticilerin yanında meslektaşları, öğrencileri ve öğrencilerin aileleri katılabilirler (Hall ve Harding, 2002). Değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve öğretimin yorumlanması sürecine öğretmenler de etkin olarak katılmalıdırlar (Delandshere, 1996; Uhlenbeck, Verloop ve Beijgaard, 2002). Gözütok (2000) öğretmeni değerlendirmek için kullanılabilecek yöntemlerden en ideal olanının "kendini değerlendirme" olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin kendini değerlendirmesi, değerlendirme sonuçlarının yaşama aktarılması açısından çok önemlidir. Çünkü kendini değerlendirme dışarıdan yapılan değerlendirmeden daha etkili olabilir.

Başaran (2003), eğitimi denetleme sisteminin eğitim iş görenlerinin (bunlardan biri de öğretmendir) özdenetimlerini yüreklendirici olması gerektiğini savunmaktadır. Özdenetimi yüksek olan öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeye açık olmaları, kendilerini değerlendirirken yansız olmaları ve değerlendirme sonuçlarını öğretim becerilerine yansıtılmaları beklenilebilir.

Kendini değerlendirme, İngiltere’de uygulanan nitelik değerlendirme sisteminin sürekli öğelerinden biridir (Clark, 1996). Ülkemizde 11.07.2002 tarihinde yürürlüğe konulan öğretmen yeterliklerinden biri, ‘kendi öğretiminin etkililiğini değerlendirme’dir (MEB, 2002). Bununla birlikte, Karakaya’nın (2004) yaptığı bir çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin “kendini değerlendirme”yi rollerinden biri olarak düşünme oranı İngiltere’de %6,2 iken, Türkiye’de %3,2’dir.

Öğretmenler, kendini değerlendirirken şu ilkelere uymalıdırlar (Hancock ve Settle, 1990):

- Kendinin ve öğrencilerinin öğrenme ve gelişimlerinden sorumluluk duyma.
- Kendini değerlendirirken dürüst ve gerçekçi olma.
- Ara sıra meslektaşları ile kendine ilişkin görüşleri üzerinde konuşma.
- Davranışlarını iyi öğretmen özellikleri ile karşılaştırma.
- Kendini değerlendirmeye başlamadan önce, buna kendini hazırlama ve uygun bir değerlendirme yapısı (değerlendirme araçları, zaman çizelgesi, değerlendirmeyi kaydetme biçimi vb.) oluşturma.

Öğretmen, kendini değerlendirmek için öncelikle kendini hangi yönlerden değerlendireceğini gösteren bir çizelge hazırlayabilir. Bu çizelgede şu başlıklar yer alabilir: Planlama Becerileri, Uygulama Becerileri ve Değerlendirme Becerileri. Sonra bu çizelge doğrultusunda değişik değerlendirme araçlarını (anket, gözlem formu, görüşme formu, kontrol listesi vb.) işe koşarak kendini değerlendirebilir (Macbeath, Schratz, Meuret ve Jakobsen, 2000). Örneğin, öğretmenlik becerilerini ölçen bir anketi ders okuttuğu öğrencilere uygulayabilir, bir meslektaşından kendisini gözlemesini isteyebilir ve meslektaşının gözlem sonuçları üzerinde tartışabilir, bir meslektaşının dersini gözleyerek, meslektaşının gösterdiği hangi olumlu ya da olumsuz davranışları kendisinin de gösterdiğini düşünebilir.

Öğretmenin geniş bir değerlendirme dağarcığının olması, uygun değerlendirme araçlarını uygulaması ve değerlendirmenin güvenilirliği açısından büyük önem taşır. Ayrıca, eleştirel düşünen bir arkadaşının görüşlerini alması da değerlendirmenin nesnellğine katkı getirir (Macbeath, Schratz, Meuret ve Jakobsen, 2000).

Öğretmenlerin kendilerini değerlendirme yeterliğini kazanmaları için, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri sırasında kendilerine destek olunmalıdır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde aldıkları derslerde nasıl bir gelişim süreci yaşadıklarını tanımlamaları için aşağıdakilere benzer etkinlikler uygulanabilir:

1. Gelişim dosyası hazırlama.
2. Yansıtıcı yazılar (günlük, karşılıklı konuşma vb.) yazma.
3. Kendini değerlendirme ölçeği hazırlama ve bu ölçeği doldurma.

Öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirme becerilerini kazanmalarında hem eğitim fakülteleri hem de uygulama okullarının sorumlulukları vardır. Örneğin, “Öğretmen adayını kendini değerlendirmeye yönlendirme” etkin bir uygulama öğretmeninde bulunması gereken becerilerden biri olarak görülmektedir (Edwards ve Collison, 1996; Malderez ve Bodóczy, 1999). Bu araştırmanın örneklemini oluşturan fakültede öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik çok az etkinlik düzenlendiği gözlenmiştir. Bu problemin çözümüne katkı getirmek amacıyla yapılan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecindeki öğretmenlik becerileri için kendilerinin verdikleri puanlar ve öğretim elemanının verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının kendini değerlendirme becerilerini geliştirici etkinliklere katılma düzeyi nedir?
3. Öğretmen adaylarının kendini değerlendirme becerilerini geliştirici etkinliklere katılma biçimi nasıldır?

## **Yöntem**

### *Araştırmanın Deseni*

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulmak için nicel araştırma yöntemi kapsamında, gözlem ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma 2000-2001 öğretim yılı I. yarıyılında yapılmıştır. Yarıyılın başında deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarından kendi uygulama

dersleri için birer ders planı hazırlayıp uygulama okulunda uygulamaları istenmiştir (*ön uygulama*).

Sonra, deney grubuna öğrenci merkezli öğretim ve kendini değerlendirmeyi içeren bir eğitim programı uygulanmıştır. Eğitim programının uygulanması 29.11 ders saati sürmüştür. Bu sırada kontrol grubundaki öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasına öğrenci merkezli öğretim konusunda bir eğitim programına katılmaksızın, yıllık ve ders planlarını düzenleyerek hazırlanmışlardır. Ayrıca, 1999-2000 eğitim yılı II. yarıyılında, araştırmanın çalışma grubunu oluşturma olasılığı olan iki şubenin “Alan Öğretim Yöntemleri” dersinde toplam 720 dakika gözlem yapılmıştır. Bu şubelerde bazı öğrenci-merkezli öğretme-öğrenme yöntem ve tekniklerinin (ör., problem çözme, drama, örnek olay vb.) sözel olarak işlene bile uygulamalarının yapılmadığı gözlenmiştir.

Daha sonra, iki gruptaki öğretmen adayları ortalama olarak 6-8 hafta süren öğretmenlik uygulamaları için her hafta birer ders planı hazırlamış ve planlarını uygulama okulunda uygulamışlardır. Öğretmenlik uygulaması boyunca öğretmen adaylarının hazırladığı ders planları *ders planı değerlendirme ölçeği* ile değerlendirilmiştir. Aynı zamanda, her öğretmen adayı en az iki kez olmak üzere *öğretmen adaylarını gözleme ölçeği* kullanılarak gözlenmiştir. Ayrıca, yarıyılın sonunda her iki grupta 1’den 10’a kadar numaralandırılmış olan yatay bir çizgi çizilmiştir. Öğretmen adaylarına öğretmenlik becerilerindeki yeterliklerini düşünerek bu çizgide hangi noktada olduklarını işaretlemeleri söylenmiştir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorularına yanıt bulmak için ise, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmeni değerlendirme yöntemlerinden biri yansıtıcı metinler yazmadır (Houghton Mifflin Company, 1997). Bunun için, deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarından her uygulama dersinden sonra “Öğrenciler, uyguladığım etkinliklerden nasıl etkilendi?”, “Yeterli ve yetersiz olduğum öğretmenlik becerilerim nelerdi?”, “Yetersiz gördüğüm becerilerimi nasıl geliştirebilirim?” vb. soruların yanıtlarını içeren günlükler yazmaları istenmiştir. Deney grubundaki öğretmen adaylarına önceki yıllardaki öğretmen adaylarının yazdıkları günlük örnekleri incelenmiştir. Kontrol grubunda bu işlem yapılmamıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğretmen adaylarına hazırladıkları ders planlarını uyguladıktan sonra, ders planının uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerini yazmaları söylenmiştir. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarından bu etkinliğe katılmaları istenmemiştir.

*Araştırmanın Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Öğretmenliği Bölümü'nde 'Öğretmenlik Uygulaması' dersini alan son sınıf öğrencilerinden 15 kişilik deney grubu ve 14 kişilik kontrol grubu oluşturmuştur. Deney ve kontrol grupları için eşleştirme yapılmamıştır. Bununla birlikte, grupların bazı özelliklerinin benzerlik ya da ayrılıklarını belirlemek için özetle şu çalışmalar yapılmıştır:

- a. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının son sınıfın birinci yarıyılına kadar olan not ortalamaları üzerinde yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir fark çıkmamıştır [ $t_{(26)} = 1.42, p > .05$ ].
- b. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının ön uygulama için hazırladıkları ders planlarına verilen puanlar üzerinde yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir fark çıkmamıştır [ $t_{(26,997)} = 1.42, p > .05$ ].
- c. Deney ve kontrol gruplarındaki öğretmen adaylarının ön uygulama gözlem puanları üzerinde yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir fark çıkmıştır [ $t_{(40)} = 2.19, p < .05$ ].
- d. İki gruptaki öğretmen adaylarına açık uçlu altı sorudan oluşan bir anket uygulanarak ders planı hazırlamadaki yeterliklerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Doldurulmuş olan anketler incelendiğinde, iki gruptaki öğretmen adaylarının ders planı hazırlamadaki yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında benzerlikler görülmüştür. Örneğin, ders planının biçimsel bölümünü hazırlamada kendini yeterli gören öğretmen adayı sayısı deney grubunda 9 / 15, kontrol grubunda 7 / 13'tür.
- e. İki gruptaki öğretmen adaylarından "Öğretmen olmak ve olacağınızı düşünmek sizde hangi duyguları uyandırıyor?" sorusuna yanıt oluşturacak birer kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonların içerik çözümlemesi yapılmıştır. Sonuç olarak, iki gruptaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ortaya koyan görüşleri arasında benzerlikler görülmüştür. Örneğin, öğretmenlik mesleği ile ilgili toplam olumlu görüş sayısı deney grubunda 15, kontrol grubunda 13'tür.

### **Veri Toplama Araçları**

Ders Planı Değerlendirme Ölçeği: Araştırmacının hazırladığı beşli likert ölçeği biçimindeki taslak ölçek için 10 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır\*. Ölçek üzerinde uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin ölçekten çıkarılması, ölçeğe bazı maddeler eklenmesi vb. değişiklikler yapılmıştır. Sonra ölçek, 1999-2000 öğretim yılının I. yarısında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının ders planlarından rastlantısal olarak seçilen 15 ders planını değerlendirmek için kullanılmıştır. Ders planlarını incelerken doldurulan ölçekler üzerinde hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .88'dir. Ölçekte ders planının hedefler, içerik, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme etkinlikleri boyutlarına yönelik toplam 22 madde bulunmaktadır.

Öğretmen Adaylarını Gözleme Ölçeği: Araştırmacının beşli likert ölçeği biçiminde hazırladığı taslak ölçek için de, ders planı değerlendirme ölçeği için uzman görüşü alınan 10 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Ölçek üzerinde uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddelerin ölçekten çıkarılması, ölçeğe bazı maddeler eklenmesi vb. değişiklikler yapılmıştır. Sonra ölçek, 1999-2000 eğitim yılı II. yarısında öğretmenlik uygulamalarına katılan öğretim elemanı (araştırmacı) tarafından beş kez; iki uygulama öğretmeni tarafından birer ve bir uygulama öğretmeni tarafından iki kez; beş öğretmen adayı tarafından birer kez olmak üzere toplam 14 kez öğretmen adaylarının uygulama dersini gözlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu gözlemlerin kaydedildiği ölçekler üzerinde hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .92'dir. Ölçek öğrenci merkezli bir öğretilerde bulunması gereken 30 maddeyi içermektedir.

### *Verilerin Çözümlemesi*

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecindeki öğretmenlik becerileri için kendilerinin verdikleri puanlar ile öğretim elemanının verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, öncelikle öğretim elemanının öğretmen adayının hazırladığı ders planlarına verdiği

---

\* Prof.Dr. Gülten ÜLGEN, Doç.Dr. Ahmet MAHİROĞLU, Yrd.Doç.Dr. Neşe TERTEMİZ, Yrd.Doç.Dr. İlhan OKTAR, Yrd.Doç.Dr. Fatma HACIOĞLU, Yrd.Doç.Dr. Ülker KAYHAN, Yrd.Doç.Dr. Emel BAYRAKTUTAR, Yrd.Doç.Dr. Bülent ÖZTÜRK, Araş.Gör. Nevriye YAZÇAYIR, Prog. Gel. Bilim Uzm. Betül ÖZKAN

puanlar ile öğretmenlik uygulaması boyunca yaptığı gözlem puanlarının ortalaması alınmıştır. Sonra, bu ortalama puanlar ile öğretmen adaylarının kendilerine 1'den 10'a kadar numaralandırılmış olan yatay çizgi üzerinde verdikleri puanlar arasında Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu işlemler deney ve kontrol grupları için ayrı yapılmıştır.

Nitel verilerin çözümlenmesinde ise, içerik çözümlemesi yöntemi uygulanmıştır (Patton, 1987). Bu çözümleme sürecinde ilk olarak günlükler ya da ders planının uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve öneriler üzerinde sayısal kodlar verilmiş ve bir veri indeksi oluşturulmuştur. Verilerin içeriği sınıflandırılmıştır. Sonra, aynı kodların geçtiği veri kaynakları birlikte yeniden incelenerek araştırma raporu hazırlanmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının kendilerine verdikleri puanlar ile öğretim elemanının verdiği puanlar arasındaki korelasyon sonuçları deney grubu için Tablo 1'de, kontrol grubu için Tablo 2'de sunulmaktadır.

TABLO 1.

*Deney grubundaki öğretmen adaylarına kendilerinin verdikleri puanlar ile öğretim elemanının verdiği puanlar arasındaki korelasyon sonucu*

| Puan veren kişiler | N  | $\bar{X}$ | S    | r    | p     |
|--------------------|----|-----------|------|------|-------|
| Öğretim elemanı    | 15 | 2.78      | 0.31 | 0.53 | 0.022 |
| Öğretmen adayı     | 15 | 3.62      | 0.90 |      |       |

Tablo 1'e göre, deney grubundaki öğretmen adaylarına kendilerinin verdikleri puanlar ile öğretim elemanının verdiği puanlar arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tablodaki aritmetik ortalamalar öğretmen adaylarının kendilerine, öğretim elemanının verdiği puanlardan daha yüksek puanlar verdiklerini göstermektedir.

TABLO 2.

*Kontrol grubundaki öğretmen adaylarına kendilerinin verdikleri puanlar ile öğretim elemanının verdiği puanlar arasındaki korelasyon sonucu*

| Puan veren kişiler | N  | $\bar{X}$ | S    | r    | p     |
|--------------------|----|-----------|------|------|-------|
| Öğretim elemanı    | 14 | 2.40      | 0.17 | -.11 | 0.359 |
| Öğretmen adayı     | 14 | 2.79      | 0.58 |      |       |



Tablo 2’de kontrol grubundaki öğretmen adaylarına kendilerinin verdikleri puanlar ile öğretim elemanının verdiği puanlar arasında olumsuz yönde düşük bir ilişki olduğu görülmektedir. Tablodaki aritmetik ortalamalar incelendiğinde öğretmen adaylarının kendilerine, öğretim elemanının verdiği puanlardan daha yüksek puanlar verdikleri anlaşılmaktadır.

Yazılan günlük sayısı deney grubunda 87, kontrol grubunda ise 31’dir. Bunun nedeni, öğretmen adaylarından günlük yazmalarını isteyen araştırmacının deney grubunda ‘Öğretmenlik Uygulaması’ dersini yürüten öğretim elemanı iken, kontrol grubunda bu dersin yürütülmesine dışarıdan katılan bir araştırmacı konumunda olması olabilir. Bu nedenle, günlük yazmayı deney grubundaki öğretmen adayları kontrol grubundakilere göre daha çok öğrenme görevi ya da dersteki sorumluluklarından biri olarak görmüş olabilirler. Ayrıca, günlükler incelenirken, deney grubundaki öğretmen adaylarının günlüklerini yazarken gözlem ölçeğini dikkate aldıkları anlaşılmıştır. Bu nedenle de, deney grubunun günlüklerinde öğretmenlik becerilerine ilişkin daha çok görüş bildirilmiş olabilir.

Deney ve kontrol gruplarının günlüklerindeki öğretmenlik becerilerini ‘yeterli’ ve ‘yetersiz’ olarak nitelendirdikleri görüşlerinin sayısı Tablo 3’de sunulmaktadır. Bu araştırma için deney ve kontrol gruplarının tabloda belirtilen öğretmenlik becerilerindeki yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi amaçlanmamıştır. Bu nedenle, tablodaki bulgular çalışma gruplarındaki öğretmen adaylarının kendi öğretmenlik uygulamalarındaki davranışlarını ‘yeterli’ ya da ‘yetersiz’ olarak nitelendirdikleri görüşlerinin sayısına bakılarak değerlendirilmelidir.

Tablo 3’e göre, öğretmenlik becerilerinin hem ‘yeterli’ hem de ‘yetersiz’ olarak nitelendirildiği görüş sayısı deney grubunda kontrol grubuna göre daha çoktur. Tabloda kontrol grubunun günlüklerinin “öğrencileri öğrenmeye güdülendirme” ve “öğrencilere olumlu dönütler verme” gibi temel öğretmenlik becerilerine ilişkin hiçbir görüş içermediği de görülmektedir. Buna karşın, deney grubunun günlüklerinde, kontrol grubunun günlüklerinde yer almayan bazı öğretmenlik becerilerine ilişkin görüşler vardır. Bu bulgular, deney grubunun öğretmenlik becerileri konusunda kontrol grubuna göre daha çok bilgi edinmiş olmasından kaynaklanabilir.

Her iki gruptaki öğretmen adaylarının yazdıkları günlükler incelendiğinde, kontrol grubunun günlüklerinin çoğunun günlük yaşamdaki günlüklere benzediği görülmüştür. Bu türde günlüklerin deney grubunda daha az olduğu gözlenmiştir. Gerçekte, eğitsel günlüklerin, günlük yaşamdaki günlüklerden değişik olması gerekir. Eğitsel günlükte, o gün

derste neler yaşandığının yanında yaşananların nedenleri ve sonuçları tartışılmalıdır. Bu bulgu, önceki yıllardaki öğretmen adaylarınca yazılmış eğitsel günlük örneklerini inceleme olanağının deney grubuna tanınmasına karşın, kontrol grubuna tanınmamasından kaynaklanmış olabilir.

Kendini değerlendirme etkinliği yansıtmayı gerektirir (Danielson ve McGreal, 2000, 47). Teknik, uygulama ve eleştirel olmak üzere üç yansıtma alanı vardır (Wakefield, 1996). Teknik alanda yansıtıcı düşünürken öğretme-öğrenme etkinlikleri ile hedeflerin ilişkisi yalın ve kuramsal olarak tanımlanır. Uygulama alanında yansıtıcı düşünürken bir öğretim etkinliğinin eğitim hedeflerine ulaşma ve sonuçlarını değerlendirmenin altında yatan varsayımlar açıklanır. Eleştirel alanda ise, eğitsel değerler ile uygulama arasındaki bağlantılar etik açıdan incelenir (Taggart ve Wilson, 1998). Yansıtma alanı teknikten eleştirele doğru genişlemektedir. Dolayısıyla, yansıtma alanı ile kendini değerlendirme düzeyi arasında bağlantı kurulabilir. Deney ile kontrol gruplarının günlüklerindeki görüşlerin yansıtma alanlarına göre frekansları Tablo 4’de sunulmaktadır.

TABLO 3.

*Deney ve kontrol gruplarının günlüklerindeki becerilerini ‘yeterli’ ya da ‘yetersiz’ olarak nitelendirdikleri görüşlerinin sayısı*

| Öğretmenlik Becerileri                | Deney Grubu<br>(N = 15) |               | Kontrol Grubu<br>(N = 14) |               |
|---------------------------------------|-------------------------|---------------|---------------------------|---------------|
|                                       | Yeterli<br>f            | Yetersiz<br>f | Yeterli<br>f              | Yetersiz<br>f |
| Öğrencilerle olumlu iletişim kurma    | 9                       | 1             | 4                         | 1             |
| Öğrencileri etkin kılma               | 13                      | 8             | 9                         | 10            |
| Öğrencileri karar alma sürecine katma | 6                       | 3             | 2                         | -             |
| Sınıfı iyi yönetme                    | 6                       | 7             | 2                         | 4             |
| Süreyi iyi ayarlama                   | 4                       | 13            | 4                         | 4             |
| Öğrencileri öğrenmeye güdülendirme    | 5                       | -             | -                         | -             |
| Öğrencilere olumlu dönütler verme     | 5                       | 3             | -                         | -             |
| Ödev verme                            | -                       | 5             | -                         | -             |
| Dersliğin fiziki ortamını düzenleme   | 1                       | 4             | -                         | -             |
| Toplam                                | 49                      | 44            | 21                        | 20            |

TABLO 4.

*Deney ile kontrol gruplarının günlüklerindeki görüşlerin yansıtma alanlarına göre frekansları*

| Yansıtma Alanları | Deney Grubu | Kontrol Grubu |
|-------------------|-------------|---------------|
|                   | f           | f             |
| Teknik            | 66          | 11            |
| Uygulama          | 50          | 19            |
| Eleştirel         | 30          | 7             |
| Toplam            | 146         | 37            |

Tablo 4'den teknik, uygulama ve eleştirel alanlarda yapılan yansıtma sayısının deney grubunda kontrol grubuna göre daha çok olduğu anlaşılmaktadır. Tablo, deney grubunun günlüklerindeki yansıtıcı görüşlerin teknik alanda 66, uygulama alanında 50 ve eleştirel alanda 30 olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunun günlüklerindeki yansıtıcı görüşler ise teknik alanda 11, uygulama alanında 19 ve eleştirel alanda 7'dir. Başka bir deyişle, teknik ve eleştirel alanda deney grubu, uygulama alanında ise kontrol grubu daha çok yansıtıcı günlük yazmıştır.

Ders planının uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerini yazması istenen deney grubu öğretmen adaylarının çoğu (9 kişi) bu isteği yerine getirmiştir. Bu dokuz kişinin görüş ve öneri yazdığı ders planı sayısı toplam 57'dir. Bu yazılarda belirtilen görüş ve öneriler Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5'de görüldüğü gibi, ders planının uygulanabilirliğine ilişkin en çok görüş ve öneri alan ögesi öğretme-öğrenme etkinlikleri ögesidir. Öğretmen adaylarının bu ögeye ilişkin yazıları incelendiğinde, ders planındaki etkinliklere öğrencilerin nasıl tepki verdiğinin, onlar için çok önemli olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin bu konudaki olumlu tepkilerine daha çok yer verdikleri görülmüştür. Tablo 5'de öğretme-öğrenme etkinliğinin planlanandan değişik biçimde uygulandığına ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Öğretmen adayları, ders planının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinde, etkinliğin değişik biçimde uygulanmasına neden olarak 'öğrencilerin etkinlik için önkoşul olan ödevi yapmaması', 'ders süresinin sınırlılığı' ve 'etkinlik için gerekli aracın uygulama okulunda olmaması'nı göstermiştir.

TABLO 5.

*Ders planının uygulanabilirliğine iliŖkin grŖ ve öneriler*

| <b>Ders Planının geleri</b>             | <b>GrŖler</b>   | <b>neriler</b>  |
|--|---|--|
| İçerik                                   | İçeriğin ğrenciler üzerindeki etkisi<br>Belirlenen içerik için ders süresinin yetmemesi  | -<br>-   |
| ğretme-<br>ğrenme<br>Etkinlikleri      | Etkinliğin ğrenciler üzerindeki etkisi<br><br>Ek etkinliklerin uygulanması<br>Etkinliğin planlanandan deđiŖik biçimde uygulanması<br>Etkinliğin uygulanamaması | Etkinlik seçeneklerinin planlanması<br><br>Etkinliğin açık olarak yazılması<br>Etkinlik için uygun süre belirlenmesi |
| ğretme-<br>ğrenme Araç<br>ve Gereçleri | Araç ve gereçlerin öğrenciler üzerindeki etkisi   | Araç ve gereç kullanılması   |
| Değerlendirme                            | Değerlendirme etkinliğinin uygulanamaması<br>Değerlendirme etkinliğinin dev olarak verilmesi   | Değerlendirme etkinliğine daha çok süre ayrılması  |

Tablo 5'deki öğretme-öğrenme etkinliklerine iliŖkin diğer bir grŖ, etkinliğin uygulamaya konulamamasıdır. Bu durumun nedenleri, ğretmen adaylarının yazılarında Ŗyle sıralanmaktadır: (a) Ders süresinin planlanan etkinlikler için yetmemesi, (b) ğretmen adayının planladığı etkinliği ders sırasında unutması, (c) ğrencilerin etkinlik için gerekli aracı hazırlamaması. Bunun yanında, ders planında bulunmayan öğretme-öğrenme etkinliklerinin uygulandığına iliŖkin grŖler de vardır. Öğretmen adaylarının yazılarında, bu etkinliklerin 'planda olmayan sorular sorma ya da örnekler verme' biçiminde olduğu aıklanmıŖtır.

Tabloda ders planının içeriğine ilişkin görüşlerin, belirlenen içerik ile ders süresinin uyumsuzluğunu ve içeriğin öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koyduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yazılarında, ders planının içeriğinin öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri bilgilerden oluştuğunda daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Öğretmen adayları, öğretme-öğrenme araç ve gereçlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerde de bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının yazılarından, öğrencilerin öğretme-öğrenme araç ve gereçleri, özellikle teknolojik araçlar kullanıldığında derse karşı daha ilgili oldukları anlaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının, ders planının değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri, değerlendirme etkinliğinin uygulanmadığını ya da öğrencilere ödev olarak verildiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının yazılarına göre, bunun nedeni ders süresinin değerlendirme etkinliğinin uygulanmasına olanak verecek kadar uzun olmamasıdır.

Tablo 5’de, ders planının hedef ögesine ilişkin hiçbir görüş bildirilmediği dikkati çekmektedir. Oysa belirlenen hedeflerin öğrenci düzeyi, öğrenme ortamı vb. değişkenlere uygunluğuna ve hedeflere ulaşma düzeyine ilişkin görüşlere yer verilebilirdi.

Öğretmen adaylarının ders planı ile ilgili önerileri ise, çoğunlukla dersin süresinin iyi planlanması ile ilgilidir. Etkinliğin açık olarak yazılması ve etkinlik seçeneklerinin planlanması da yapılan öneriler arasındadır:

Sürenin fazla gelmesinden dolayı bir boşluk oluştu. Bunun için alternatif bir etkinlik olabilirdi. Beklenmedik durumlarla karşılaşıldığında hemen uygulamaya koymak için. (A.E.)

Hatalı örneği bulup düzeltme etkinliği baştan anlaşılamadı, daha açık olabilirdi. (A.E.)

Öğretmen adaylarının ‘ders planının uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve öneriler’ başlığı altında yazdıkları yazıların tümü incelendiğinde, bu yazılarda ders planı yerine dersteeki öğretmenlik davranışları ve uygulamalarla ilgili görüş ve önerilerin oldukça çok olduğu görülmüştür:

Doğum sonrası nedenlerle ilgili, öğrencilerin örnek olay yazmalarını istedim. Öğrencilerin hepsi okudu, onlar okuduktan sonra onlara daha iyi pekiştireçler ve dönütler vermeliydim. (S.Y.)

Öğretmen adaylarının ders planının uygulanabilirliğine ilişkin tüm görüş ve önerileri incelendiğinde, ders planlarının uygulamadaki etkisi, gerçekleştirilme ya da gerçekleştirilememe nedenleri, değiştirilmesi gereken yönleri, hedeflere ulaşmadaki yeterliliği, öğeleri arasındaki ilişkilerin yapısı vb. özellikler açısından ayrıntılı olarak çözümlenmediği anlaşılmıştır. Örneğin, bir öğretmen adayının “etkinlikler planlandığı gibi uygulanmadı.” tümcesi “etkinlikler nasıl uygulandı?”, “etkinliklerin planlandığı gibi uygulanmamasının nedenleri nelerdir?” vb. soruları akla getirmektedir. Ancak, onun yazısında bu sorulara yanıt olabilecek hiçbir açıklama yapılmamıştır.

Öğretmen adaylarının ders planının uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerinin tümünün incelenmesi sonucunda, görüş ve önerilerin yazımında öğretim elemanının örnek olarak gösterdiği yazılardan etkilenildiği anlaşılmıştır. Bununla birlikte, görüş ve önerilerin yazılma biçiminde öğretmenlik uygulaması sürecinde değişiklik yapılmadığı görülmüştür. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının ders planının uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve öneri yazma biçimi öğretmenlik uygulamasının ilk ve son haftalarında benzerlik göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmanın bulguları “kendini değerlendirme” konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının, bu konuda eğitim almayan öğretmen adaylarına göre kendilerini daha nesnel olarak değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bu konuda eğitim alan öğretmen adaylarının, kendi öğretim becerilerini dışarıdan birisinin (bu araştırmada öğretim elemanının) gözüyle görebildikleri sonucuna varılabilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, “kendini değerlendirme” konusunda eğitim alan öğretmen adaylarının, bu konuda eğitim almayan öğretmen adaylarına göre kendini değerlendirme etkinliklerine daha çok katıldıklarıdır. Deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundakilere göre daha çok sayıda ve daha çok veri içeren günlükler yazmış olmaları bu sonuca varılmasını sağlamıştır. Ayrıca, deney grubundaki öğretmen adayları günlüklerini yazarken öğretmenlik becerilerini kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha ayrıntılı olarak çözümlayebildiklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırmanın öğretmen adayları tarafından yazılan günlüklerdeki yansıtma alanlarına ilişkin bulgularından, deney grubundaki öğretmen

adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin görüşlerini kontrol grubundaki öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde yansıtabildikleri sonucu çıkarılabilir. Bu sonucun en büyük göstergesi, en üst yansıtma alanı olan eleştirel yansıtma alanında deney grubundaki öğretmen adaylarının kontrol grubundaki öğretmen adaylarından daha çok sayıda görüş yazmış olmalarıdır.

Deney ve kontrol grupları arasındaki farkları ortaya koymaya yönelik herhangi bir istatistiksel teknik uygulanmamıştır. Bu nedenle, iki grubun kendini değerlendirme becerileri açısından anlamlı farklar gösterdiği yargısına varılması mümkün değildir. Ancak, her iki gruptaki öğretmen adaylarının yazdıkları günlükler ve deney grubundaki öğretmen adaylarının ders planının uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri ile nitel bulguların tümü incelendiğinde, yukarıda belirtilen sonuçlara varılabilir.

Herhangi bir konuda eğitim alan birey ya da grupların o konuda eğitim almayanlara göre elbette farklı olması beklenilir. Eğitim programlarında bu beklentiler hedefler olarak belirtilir. Bu araştırmanın amacı bir bakıma uygulanan eğitim programının hedeflerine ne düzeyde ulaştığını ortaya koymaktadır. Yukarıdaki sonuçlar eğitim programının olumlu çıktılarıdır. Bununla birlikte, eğitim programı ile deney grubundaki öğretmen adaylarının öğretim planını ayrıntılı olarak incelemede ve öğretim planına ilişkin önerilerde bulunmada yetersizlikleri olduğu da araştırmanın bir sonucudur. Bu sonuç, kontrol grubundaki öğretmen adayları için de geçerlidir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmen adaylarına “kendini değerlendirme” konusunda eğitim verilmesinin gerekliliği anlaşılmaktadır. Bu eğitim sürecinde öncelikle öğretim elemanı, uygulama öğretmeni vb. çalışanların kendini değerlendirme etkinliklerini uygulayarak öğretmen adaylarına örnek olmalarının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına kendini değerlendirme etkinliklerini uygulama olanağı tanınması da onların bu konuda gelişmelerine katkı sağlayabilir.

Kendini değerlendirme etkinliklerinin gerçekleştirilmesi için öncelikle öğrenme hedeflerinin belirlenmiş olması gerekir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine olanak tanınmalıdır. Hedefler, öğretmen adaylarının kendilerini hangi açılardan değerlendireceklerini bilmelerini sağlar.

Araştırmanın deney grubundaki öğretmen adaylarına ilişkin bulguları, öğretim elemanının örnek olarak sunduğu gözlem ölçeği ve günlük planının uygulanabilirliğine ilişkin görüş ve önerilerden etkilendiklerini göstermiştir. Daha önce, bu çalışmada olduğu gibi sistemli bir kendini değerlendirme çalışması yapmamış olan öğrencilere bu konuda eğitim verirken başlangıçta örnekler (gelişim dosyası, günlük yazısı vb.) sunulmasının gerekli ve yararlı olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, öğretmen adaylarının kendini değerlendirme sonuçlarına değer verilmesi ve değer verildiğinin onlara gösterilmesi de önemli görülmektedir. Çünkü, böyle yapıldığı zaman, öğretmen adayları için kendini değerlendirme anlamlı bir etkinlik haline gelebilir ve yalnızca öğretim elemanının ders için belirlediği bir öğrenme görevi olmaktan çıkabilir. Öğretmen adaylarının kendini değerlendirme sonuçlarına değer verildiği; kendini değerlendirme raporları okunarak, raporlara ilişkin olumlu bir dille geribildirim vererek ve öğretmen adaylarının öğretim becerilerine ilişkin görüşleri üzerinde tartışılarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının kendini değerlendirme becerisini bu araştırmanın yapıldığı toplam dört aylık sürede tümüyle kazanmanın zor olacağı da göz ardı edilmemelidir. Öğretmen adaylarının üniversiteyi bitirmek üzere oldukları dikkate alınır, bu yaşlarına kadar kendini değerlendirme konusunda edindikleri olumlu ya da olumsuz yaşantılarının da etkili olması kaçınılmazdır. Dolayısıyla, öğretmen adayları ile hizmet öncesi eğitimleri boyunca kendini değerlendirme etkinliklerinin uygulanması, onların bu beceriyi alışkanlık haline getirmelerini sağlayabilir.

Delandshere (1996) değerlendirmenin sürekli ve dinamik olarak yapılması gereken bir etkinlik olduğunu vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının bu görüşü benimsemeleri çok önemlidir. Dolayısıyla, öğretmen adayları hizmet öncesi eğitimleri sırasında, öğretmenlik yaşamları boyunca onları sürekli olarak değerlendirebilecek tek kişinin kendileri olduğunun bilincine varmalıdırlar.



## **The Self-Assessment Skill In The Pre-Service Teacher Education**

**Gülşen Ünver**

*This research aimed at finding out whether the self-assessment education for teacher trainees during their pre-service is affective. The sample of the study consists of 29 teacher trainees at the Department of Child Development and Pre-school Education in the Faculty of Vocational Education at Gazi University. Both quantitative and qualitative research methods were applied in order to collect data. Observation and document analysis techniques were applied. Pearson's correlation coefficient was accounted to determine whether there are significant differences between self-assessment points of the teacher trainees and the university teacher's points given to teacher trainees. The content analysis was applied on the qualitative data. The result of this research points out that training through self-assessment improve the teacher trainees' skills of self-assessment.*

**Keywords:** *Teacher education, teacher evaluation, practicum, self-assessment.*

## **Summary**

Besides the fact that it is possible to evaluate the vocational aptitudes of teachers through the participation of their administrators, colleagues, students and the families of their students (Hall & Harding, 2002), it is possible to evaluate in a more useful way through their own participation (Delandshere, 1996; Uhlenbeck, Verloop and Beijaard, 2002). Gözütok (2000) has stated that the most ideal method to be used for evaluating the teacher is “self-evaluation”.

Self-evaluation can be defined as the individual’s evaluation of his/her level of reaching the learning objectives, which have been specified in the curriculum or which he/she has specified, by using the appropriate evaluation techniques according to the criteria, again which have been specified in the curriculum or which he/she has specified.

The activity of self-evaluation requires reflection (Danielson and McGreal, 2000, 47). There are three reflection areas, namely technical, practical and critical reflection (Wakefield, 1996). The reflection area widens from technical to critical. Thus, it is possible to make a connection between the reflection area and self-evaluation.

The skill of self-evaluation is one of the competencies that the Ministry of National Education (2002) expects the student teachers to gain during their pre-service education. For the student teachers to gain this skill, it is possible to apply activities such as preparing development files, writing reflective writings, preparing self-evaluation scales and filling in this scale for defining what type of a development process they experienced during the lessons they attended at the faculty of education.

## **Purpose**

An empirical research, proving the levels of participation of the student teachers to the activities towards improving their skills of self-evaluation in the teaching practices carried out at a faculty of vocational education in Turkey, is revealed in this article. In this research, the general objective of which is to improve the self-evaluation skills of the student teachers, the answers to the following questions are searched for:

1. Is there a significant co-relation between the points the student teachers have granted to themselves and the points the instructor

has granted for their teaching skills in the process of teaching practices?

2. What is the level of the participation of the student teachers to the activities enabling the improvement of their skills of self-evaluation?
3. How do the student teachers participate in the activities enabling the improvement of their skills of self-evaluation?

### **Method**

The research is an empirical research, with a control group, pre-test and final-test designs, in which the techniques of observation and document analysis are applied. A total number of 29 student teachers, 15 whom are in the experimental group and 14 whom are in the control group have participated in the research. All the participants are composed of the female students studying in the final grade at the Department of Child Development and Preschool Education at Gazi University Faculty of Vocational Education.

The data were collected in the fall semester of 2000-2001 academic year. An education lasting for 29.10 lesson hours (1315 minutes) was applied to the student teachers in the subjects of student-centered teaching and self-evaluation. This is an education given theoretically in the classrooms of the faculty by the researcher. Meanwhile, the student teachers in the control group prepared the plan of the lessons they would give at the practice school. Later, the student teachers in both groups carried out their teaching practices lasting 6 to 8 weeks. During these practices, the instructors (mostly the person acting as the researcher) observed the student teachers by using an observation form in the type of five-point grading scale. The student teachers were asked to write an educational diary following each teaching practice. Moreover, a horizontal line numbered from 1 to 10 was drawn in each group at the end of the term. The student teachers were asked to mark the point where they are on the line by considering their competency in teaching skills. In addition, only the student teachers in the experimental group were asked to write their opinions and suggestions about the applicability of the lesson plan after applying each lesson plan.

The Pearson's correlation coefficient was calculated so as to find out whether there is a significant co-relation between the points they granted to themselves and the points the instructor granted for their teaching skills in

the process of teaching practice of the student teachers. Content analysis was carried out on the opinions and suggestions concerning the writings in the diaries and the applicability of the lesson plans (Patton, 1987).

### **Findings**

While it was found out in the research that there is a significant correlation ( $r = .53$ ,  $p < .05$ ) between the points the student teachers in the experimental group granted to themselves and the points the instructor granted, it was found out that there is a low correlation ( $r = -.11$ ,  $p > .05$ ) in a negative way between the points the student teachers in the control group granted to themselves and the points the instructor granted.

It was found out that there are more opinions concerning their own teaching skills in the educational diaries (49 positive, 44 negative opinions) the student teachers in the experimental group wrote than the ones the student teachers wrote (21 positive, 20 negative opinions) in the control group. The student teachers in the experimental group presented a total number of 146 opinions (technical= 66, practical= 50, critical= 30) which can be involved in the reflection areas in their diaries whereas the student teachers in the control group presented a total number of 37 opinions (technical= 11, practical= 19, critical= 7).

However, the opinions of the student teachers in the experimental group concerning the applicability of the lesson plans are intensified more on teaching-learning activities. Nevertheless, it was also found out that they were unable to make detailed explanations concerning the sufficiency of the lesson plans in reaching the objectives, the reasons why the lesson plan was not been able to be applied or the parts which had to be changed in the plan.

### **Conclusions**

The research put forward that the education given to the student teachers on self-evaluation during their pre-service education was effective. Although the student teachers in the experimental group were given only one semester of education in a planned way, they were able to see themselves as someone else and to evaluate in an objective way. The continuation of the studies towards improving the self-evaluation skill

during the pre-service education of the student teachers can be more useful. The fact that the teacher trainers constitute a model for the student teachers by carrying out studies towards evaluating themselves as well in this process and they support their studies on this subject are also very important.

Delandshere (1996) stressed that evaluation is an activity required to be carried out continuously and dynamically. It is necessary for the student teachers to adopt this opinion and to become aware that the only person to be able to evaluate them continuously during their teaching lives is themselves.

#### **Kaynaklar/References**

- Başaran, İ. E. (2003). Milli eğitim sisteminde merkez-yerel yönetim dengesi. *Öğretmen Dünyası*, 24(278), 17-19.
- Clark, P. (1996). Quality assessment in higher education in England: Present performance, future perspectives. *Evaluating teacher quality in higher education*. Ed. Robert Aylett & Kenneth Gregory. London: The Falmer Press.
- Danielson, C. & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. New Jersey: Educational Testing Service.
- Delandshere, G. (1996). From static and prescribed to dynamic and principled assessment of teaching. *The Elementary School Journal*, 97(2), 105-120.
- Edwards, A. & Collison, J. (1996). *Mentoring and developing practice in primary schools: Supporting student teacher learning in school*. Buckingham: Open University Press.
- Ellison, L. (1992). Using multiple intelligences to set goals. *Educational Leadership*, 50(2), 69-72.
- Gözütok, D. (2000). *Öğretmenliğimi geliştiriyorum*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hall, K. & Harding, A. (2002). Level descriptions and teacher assessment in England: Towards a community of assessment practice. *Educational Research*, 44(1), 1-15.
- Hancock, R. & Settle, D. (1990). *Teacher appraisal and self-evaluation: A practical guide*. Oxford: Basil Blackwell.
- Houghton Mifflin Company. (1997). Self assessment methods, <http://www.eduplace.com/rdg/assess/selfmtd.html>. Erişim Tarihi: 30.10.2001.

Gülsen Ünver

- Karakaya, S. (2004). A comparative study: english and turkish teachers' conceptions of their professional responsibility. *Educational Studies*, 30(3), 195-216.
- Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self-evaluation in european schools: A story of change*. London: Routledge Falmer.
- Malderez, A. & Bodóczyk, C. (1999). *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaughlin, M. W. & Pfeifer, R. S. (1988). *Teacher evaluation improvement, accountability, and effective learning*. New York: Teachers College Press.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.
- Perrone, V. (1994). "How to Engage Students in Learning?" *Educational Leadership*, 51(5), 11-13.
- Taggart, G.L. & Wilson, A.P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers 44 action strategies*. California: Corwin Press.
- Uhlenbeck, A.M., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). requirements for an assessment procedure for beginning teachers: implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 242-272.
- Wakefield, J.F. (1996). *Educational psychology learning to be a problem solver*. Boston: Houghton Mifflin.

**İletişim/Address:**

Yrd. Doç. Dr. Gülsen Ünver  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü  
Bornova İZMİR  
E-posta: gulsen.unver@ege.edu.tr