

Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Sunulmasında Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri¹

Yeşim ÖZER ÖZKAN*

Meltem ACAR GÜVENDİR**

Gaziantep Üniversitesi

Trakya Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı Trakya ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi eğitim fakültelerindeki dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim elemanının ağırlıklı olarak hangi öğretim yöntemini kullanmasını tercih ettiklerini belirleyebilmektir. Çalışma lisans düzeyinde ölçme ve değerlendirme dersi veren öğretim elemanları için öğrenci beklentileri hakkında bilgi sahibi olmaları açısından önemlidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan 395 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğretim Yöntemleri Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Verilerin analizinde sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçekleme sonucuna göre öğrenciler açısından ölçme ve değerlendirme dersinin ağırlıklı olarak yürütülmesini gerekli gördükleri öğretim yöntemi “Örnek Olay Yöntemi” olarak belirlenirken, bunu sırasıyla “Gösterip Yaptırma”, “Tartışma”, “Problem Çözme” ve “Anlatma” ve son sırada “Bireysel Çalışma Yöntemi” izlemiştir.

Anahtar Kelimeler: Sıralama yargılarıyla ölçekleme, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme.

Abstract

The purpose of the study is to identify which teaching method used by the instructor in the measurement and evaluation course is preferred by fourth year students at Faculty of Education. The study is significant for instructors who teach measurement and evaluation course to undergraduates since it creates an awareness of student expectations. The participants of the study include 395 fourth year students who are studying at Trakya and Kilis 7 Aralık Universities. As the data collection tool “Teaching Methods Evaluation Form” was prepared. In the data analysis, scaling operations based on teaching methods evaluation form rank order judgments was applied. The scaling results reveal that students mostly preferred “The Case Method” which was followed by “Demonstration-Performance Method”, “Discussion Method”, “Problem Solving Method”, “Lecture Method”, and lastly “Independent Study Method”.

Keywords: scaling with rank order judgment, teaching methods, measurement and evaluation.

Öğrencilerde bir takım davranışların oluşturulması ve kalıcı hale getirilmesi için eğitim öğretim süreci içerisinde etkinlikler düzenlenir. Bu etkinlikler istenen davranış özelliğine göre belli kurallar çerçevesinde yapılandırılır ve öğretim sürecinde bu kurallara dikkat edilir. Öğretim sürecinde bu kurallar göz önünde bulundurularak bir takım öğretim

¹ Bu araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde düzenlenen III. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi’nde (19-21 Eylül 2012) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, yozer80@gmail.com

** Arş. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, meltamacar@gmail.com

stratejilerinden de yararlanılmaktadır. Bu noktada tek bir öğretim stratejisinden değil, her durumda işlerliği olan farklı öğretim stratejilerinden bahsedilir. Öğretim stratejileri çeşitli öğretim yöntemlerini kapsamaktadır. Yöntemler, eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde önemli bir yere sahiptir. Hem öğretim stratejileri hem de öğretim yöntemleri sınıf içerisinde etkili ve verimli bir öğretimin yapılabilmesi, öğrencilerde istendik ve kalıcı öğrenmelerin oluşturulması açısından önemlidir.

Öğretim yöntemleri, “öğretmenlerin istenilen öğrenmeyi sağlamak için öğretmenlerin uygulamalarını içerir. Bir başka ifade ile öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini belirtmektedir (Clark ve Starr. 1981: 25). Öğretim yöntemi bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur (Oğuzkan, 1974; Demirel, 1996). Öğretim yöntemi öğrencilere, bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen gözlem, deney planlama çalışmaları, uygulama ve çalışma tekniklerinin tümünü kapsar. Öğretimde her durum için geçerli sihirli bir yöntem olmadığı gibi, iyi ya da kötü olarak nitelendirilebilecek bir yöntem de söz konusu değildir. İyi yöntem, öğrencileri belirlenen amaçlara en etkili ve en kolay ulaştıran yöntemdir. Ayrıca yöntemlerin birbirlerine üstünlükleri de söz konusu değildir (Yaşar, 1998). Öğrenme-öğretme süreçlerinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde kullanılacak öğretim yöntemlerini, Dubin ve Taveggia (1968) genel olarak yüz yüze öğretim ve bağımsız çalışma olarak sınıflandırmışlardır. Yüz yüze öğretim yöntemleri, grup tartışması, anlatma ve öğretici rehberliği gibi yöntemleri içermektedir. Bu yöntemler öğrenme ve öğretim bağlantılı geleneksel varsayımlara dayanmaktadır. Öğretmen, öğrenme için yeterli ve gerekli bir koşul olarak görülmektedir. Bağımsız çalışma yöntemleri ise, yüz yüze öğretim yöntemlerinin aksine, öğretmen odak noktasından çıkar ve öğrenci kendisinin öğretmeni olmuştur. Bu

yöntemlerin altında yatan temel varsayım, öğrenmenin, öğrenen içinde tamamen gerçekleşecek olan olayların bir dizi hareket olmasıdır. Bourner (1997) öğretim yöntemlerini, örnek olay, uygulamalar, çalışma deneyimi, projeler, gösterip yaptırma, grup çalışması, bilgisayar tabanlı simülasyonlar, problem çözme, tartışma ve kompozisyon yazma şeklinde belirtmiştir. Ekeler'e (1994) göre anlatma, tartışma, seminer ve bağımsız çalışma olmak üzere dört temel öğretim yöntemi bulunmaktadır. Demirel'e göre ise öğretim yöntemleri, anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, problem çözme yöntemi ve bireysel çalışma yöntemidir (Demirel, 2006). (Bu çalışmada Demirel'in vermiş olduğu yöntemler üzerinde durulmuştur).

Anlatma Yöntemi: Üniversite düzeyinde sıklıkla kullanılan anlatma yöntemi öğretmenin konuyu aktif olarak anlattığı, öğrencinin ise pasif dinleyici olduğu yöntemdir (Dubin ve Taveggia, 1968). Bu yöntemle konu; rapor, hikâye-tasvir etme ve açıklama şeklinde işlenebilir (Akgün, 1996; Hesapçioğlu, 1994). Anlatma yöntemi, yeni bir konuya öğrencilerin dikkatlerini çekmek için kullanılır. Ayrıca teori ve pratik arasındaki ilişkileri göstermek, esas noktalara tekrar vurgu yapmak ve özetleyici ifadeler için uygun bir yöntemdir (Sola ve Ojo, 2007). Sınıf içerisinde öğrenci sayısının fazla, öğretmen sayısının az olduğu durumlarda öğretim için en çok kullanılan yöntemdir (Ekeler, 1994).

Tartışma Yöntemi: Öğrencilerin ve öğretmenin belirli bir konu üzerinde konuşmasına dayanır. Bu esnada sorular ve problemler olduğu kadar konu ile ilgili bilgilerin de paylaşılması esastır (Erskine ve Tomkin, 1963). Bu yöntem, öğrencileri bir konu üzerinde düşünmeye yönelterek, anlaşılamayan noktaları açıklığa kavuşturmak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılır. Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler yöneltilen sorulara verilen yanıtları eleştirme, doğruluğuna ilişkin görüş belirtme ve yorum yapma gibi davranışlarda bulunurlar (Yaşar, 1998). Öğretmen tartışma esnasında başkan, özetleyici, uyarıcı ve bilgi veren kişi olarak hareket eder (McKeachie, 1951). Bu yöntemde hem öğrenci hem de

öğretmen merkezli etkinlikler kullanılabilir (Ekici, 2011). Parker (1996) ve Weikel (1994) tartışma yönteminin özellikle sosyal bilim alanında önemli olduğuna vurgu yaparak, bu yöntem sayesinde öğrencilerin bir toplum içinde olduklarının bilincine varabilmeleri, eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ve katılımcı birer vatandaş olabilmelerinin sağlanabileceğini belirtmişlerdir.

Örnek Olay Yöntemi: Öğrenci merkezli olan bu yöntem, gerçek hayatta karşılaşılan problemlerin sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin sağlanmasıdır (Demirel, 2010). Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin güçlü bir içsel motivasyon geliştirebilecekleri ve kendi öğrenme faaliyetlerini daha fazla kontrol altına alabilecekleri öğrenme durumları oluşturur. Süreçte öğrenci katılımı esastır. Oyunlara ve simülasyonlara benzeyen örnek olay yöntemi, öğrencilerin bilgi, kavram ve bir ders ile ilgili becerilerini kullanarak sorunları çözmek için yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar (McKeachie, Pintrich, Lin ve Smith, 1986). Örnek olay yöntemi, gerçek yaşam sorunlarıyla öğrencileri yüz yüze getiren bir yöntem olduğu için soyut konularda bile öğrencilerin soyut konular ile gerçek yaşam arasındaki köprüyü kurabilmelerine yardımcı olur. Bu yöntemde öğrenciler, gerçek yaşantıya benzetilmiş olgu, olay, durum ve sorunlarla sınıf ortamında yüz yüze getirilir. Böylelikle, öğrenciler edilgen halden etken hale getirilebilir (Woolfolk, 1998).

Gösterip Yaptırma Yöntemi: Bu yöntem, bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama, sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur. Yöntemde gösteri; öğretmen merkezli, yapma işlemi de öğrenci merkezlidir. Bu esnada öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenirler. Yöntem daha çok uygulama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır (Demirel, 2010). Bu yöntemle öğrenmek “yapma” ilkesine dayanır ve basittir. Öğrenciler gözetim altında, becerilerini göstererek fiziksel ve zihinsel becerileri öğrenebilirler (Sola ve Ojo, 2007).

Problem Çözme Yöntemi: Bu yöntem Dewey'in etkisi ile eğitime girmiştir. Problem çözme yoluyla düşünme olarak belirtildiği altı basamaklı bir yöntemdir (Dewey, 1933). Öğrenci merkezli olan bu yöntem, istenilen hedefe varabilmek için etkili ve yararlı olan araç ve davranışları türlü olanaklar arasından seçme ve kullanmaktır. Yöntem daha çok, araştırma yoluyla öğretme yaklaşımında, bilişsel alanın uygulama düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında, bu alanın analiz ve sentez özelliklerini geliştirmede kullanılır (Demirel, 2010). Arenofsky (2001), problem çözme yönteminin aşamalarını; problemin varlığının ortaya konulması, sınırlarının ve koşullarının belirlenmesi, probleme uygun stratejinin yapılandırılması, verilerin toplanması, oluşturulan stratejinin uygulamaya konulması için gerekli bilgi ve kaynakların elde edilmesi, bütün bu problem çözme sürecinin gözlenmesi ve çözümün değerlendirilmesi olarak belirtmiştir. Bu yöntemle öğrencilerin belli bir probleme ilişkin çözüm yolları üretme kabiliyeti, objektif bilgi ve verilere dayalı olarak yargılama ve karar verme alışkanlığı kazandırılır. Buna karşın yöntem her konuda uygulanamaz ve zaman alıcıdır (Yılmaz ve Sünbül, 2004).

Bireysel Çalışma Yöntemi: Bireysel çalışma, bir öğrencinin bir konuyu yaparak, yaşayarak öğrenme yoludur. Öğrenci merkezli olan bu yöntem, öğrencinin bir konuyu kendi başına öğrenmek istediği zaman kullanılır. Süreçte her öğrenci öğrenme durumunu kendine göre ayarlar ve yöntem öğrencinin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına uygun olarak yapılır (Demirel, 2010). Öğrenenler süreç içerisinde kendi öğrenme durumlarını belirlemede özgürdürler ve bu doğrultuda seçimlerini yapabilirler (Wedemeyer, 1971). Öğrenciler kendi kendilerinin öğretmenidirler (Dubin ve Taveggia, 1968). Buna karşın, Cross (1981) öğrenen ve öğretici arasında bir bariyerin oluşacağını, bu yöntemin dezavantajı olarak görmektedir. Çünkü öğrenen ve öğretici ile öğrenen ve sınıf ortamı arasında fiziksel bir uzaklık olduğundan öğrenenlerin kendilerini izole edeceklerini belirtmiştir.

Bireyler farklı öğrenme durumlarına sahiptirler. Öğrencilerin bir kısmı anlatma yöntemine dayalı bir derste daha fazla başarı gösterirken, bir kısmı gösterip yaptırma yöntemine dayalı bir derste daha başarılı olabilmektedir. Bireyler arasındaki bu farklılığın göz önünde bulundurularak dersin yürütülmesi, öğrenci öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir. Bu noktada asıl önemli olan öğrencilerin kendi öğrenme yollarının farkında olmaları ve bunları yönlendirebilmeleridir. Bu bilinçte olan bir öğrencinin başarısı da büyük oranda artacaktır. Entwistle (2000), öğretim ve ölçme sürecinin öğrencilerin öğrenme niteliklerini nasıl etkileyeceği konusunda diğerlerinden farklı bir yolun ortaya çıkarılmaya çalışıldığını söylemektedir. Bu durumda, çağın gereklerinin yerine getirilmesi ve sürekli gelişmenin sağlanabilmesi için problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme veya kendi öğrenmesinden sorumlu olma gibi becerileri kazanmış bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacın giderilmesi için öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme, öğrenmelerini izleme ve bunu doğru bir şekilde değerlendirme yeterliklerine sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Atmaca, Aslan ve Doğan, 2009).

Bu doğrultuda öğrenci görüşlerine dayalı olarak mevcut öğretim yöntemlerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bir takım çalışmalar yapılmıştır (Akpınar ve Özer, 2004; Arslantaş, 2011; Bailey, 2005; Botas, 2004; Hevedanlı, Ketani, İnce ve Efe, 2007; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007; Sander, Stevenson, King ve Coates, 2000; Seremet ve Yaşar, 2010; Venter ve Heerden, 2001; Zabaleta, 2007). Bu çalışmalardan, Bailey (2005), Botaş (2004) ve Zabaleta (2007), öğretimin kalitesini belirleyebilmek için öğretim elemanı ile ilgili öğrenci görüşlerini almışlardır. Çalışmalarında öğretim elemanının sınıf içinde kullandığı öğretim yöntemlerinin etkililiği öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Sander, Stevenson, King ve Coates (2000) öğrencilerin öğretim elemanından bekledikleri öğretim ve değerlendirme yöntemlerini belirlemişlerdir. Venter ve Heerden (2001) ise açık ve uzaktan eğitimde öğrencilerin ve öğretmenlerin beklentilerini karşılaştırmışlardır. Yapılan

karşılaştırmalardan biri de öğrencilerin öğretim elemanından beklediği öğretim yöntemi ve öğretim elemanının kullanmış olduğu öğretim yöntemidir. Alanyazında yapılan bu çalışmalarla (Akpınar ve Özer, 2004; Arslantaş, 2011; Hevedanlı, Ketani, İnce ve Efe, 2007; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007; Seremet ve Yaşar, 2010), öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının derslerinde kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve teknikleri öğrenci gözlem ve görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar Türkçe, fen ve teknoloji, matematik, biyoloji ve yükseköğretim düzeyinde öğretmenlik meslek alan bilgisi dersleri üzerinde yürütülmüştür.

Öğretmen eğitiminde eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek alan bilgisi dersleri oldukça önemlidir. Bu derslerden ölçme ve değerlendirme dersi ile eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçlarında bulunması istenen nitelikler, eğitimde kullanılan ölçme araçları ve özellikleri, geleneksel yaklaşımlara dayalı olan araçlar (yazılı sınavlar, kısa yanıtı sınavlar, doğru-yanlış tipi, çoktan seçmeli ve eşleştirmeli testler, sözlü yoklamalar, ödevler), öğrenciyi çok yönlü tanımaya dönük araçlar (gözlem, görüşme, performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası, araştırma kağıtları, araştırma projeleri, akran değerlendirme, öz-değerlendirme, tutum ölçekleri), ölçme sonuçları üzerinde yapılan temel istatistiksel işlemler, öğrenme çıktılarını değerlendirme, not verme, alanı ile ilgili ölçme aracı geliştirme konularına yer verilmektedir (Yüksek Öğretim Kurumu, 1998).

Ölçme ve değerlendirme dersinde yukarıda yer verilen konuların öğrenci tarafından tam anlamıyla öğrenilmesi için öğretim elemanı tarafından seçilen öğretim yöntemi önem taşımaktadır. Konulara bakıldığında, kuramsal bilgilerin yanı sıra öğrencilerin hesap yapmasını gerektirecek istatistiksel işlemlerin yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla tek bir öğretim yönteminin yanında destekleyici nitelikte yöntemlerin de kullanılması öğrenci açısından faydalıdır. Bu noktada öğretim elemanının kullanacağı öğretim yöntemini öğrenciyi

tanılarak seçmesi ölçme ve değerlendirme dersinin amacına ulaşması ve kazandırılması açısından uygun olacaktır. Alanyazın incelendiğinde çeşitli derslerle ilgili öğrencilerin öğretim yöntemi ile ilgili beklentilerine yer verilmiş, bunu belirlemek için çeşitli anketler ve görüşmeler yapılmıştır. Ancak ölçme ve değerlendirme dersi ile ilgili olarak bu derste ağırlıklı olarak hangi öğretim yönteminin kullanılması gerektiğine yönelik öğrencilerin beklentilerini belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmadığından ve bu konunun ölçme ve değerlendirme alanı için önemli olduğundan böyle bir çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersinde öğretim elemanının ağırlıklı olarak hangi öğretim yöntemini kullanmasını tercih ettiklerini belirleyebilmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesinden 254 ve Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 141 olmak üzere toplam 395 dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma için dördüncü sınıf öğrencilerinin seçilmesinin sebebi, bu öğrencilerin önceki yıl veya dönemde ölçme ve değerlendirme dersi almış olmaları ve bu sayede öğrencilerin, ölçme ve değerlendirme dersini tekrar alma gibi bir şansları olsaydı bu dersin ağırlıklı olarak hangi öğretim yöntemine göre yürütülmesi gerektiği ile ilgili daha doğru yargıda bulunabilecekleri düşüncesidir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, “Öğretim Yöntemleri Değerlendirme Formu” araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formun hazırlık aşamasında, alanyazında geçen altı öğretim yöntemi esas alınmıştır (Demirel, 2006). Belirlenen altı öğretim yöntemi öğrencilerin sıralama yapabilecekleri şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerden bu altı öğretim yöntemini ölçme ve değerlendirme dersinin ağırlıklı olarak hangi öğretim yöntemine göre yürütülmesi gerektiğini

düşünerek her bir uyarıcıyı tüm uyarıcılarla karşılaştırmaları ve tercih ettikleri öğretim yöntemine bir sıra numarası vermeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler üzerinde sıralama kararlarına dayalı ölçekleme işlemleri uygulanmıştır. Sıralama yargılarına dayalı yargıların toplanması için öncelikle öğrencilere, altı tane öğretim yönteminin tümü verilmiştir. Öğrencilerin öğretim yöntemlerinin tümünü birden düşünmesi ve her bir yöntemi diğer yöntemlerle karşılaştırarak her bir öğretim yöntemine birden altıya kadar olmak üzere sıra sayısı tayin etmesi istenmiştir. Verilerin analizinde öncelikle, öğretim yöntemlerinin öğrenciler tarafından hangi sıraya kaç kez konulduğunu gösteren sıra frekansları matrisi oluşturulmuştur. Öğretim yöntemlerine verilen sıralama yargılarından oranlar matrisi elde edilmiştir. Oranlar matrisinin elemanlarına karşılık gelen z değerleri belirlenerek birim normal sapmalar matrisinin oluşturulmasına geçilmiştir. Birim normal sapmalar matrisinin en alt satırına her bir sütuna ait değerlerin toplamı alınmış ve bu satırdaki her bir z değerinin sütunlar boyunca ortalamaları hesaplanmış ve böylelikle ölçek değerleri elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, sıralama verileriyle ölçekleme, yapılan uygulamadan elde edilen veriler üzerinden açıklanarak gösterilmiştir. 395 öğrencinin altı uyarıcıyı belirli boyutta sıralamalarıyla elde edilen sıra frekansları matrisi elde edilmiştir. Frekans matrisinin sütun toplamları $N^* = (395)^*$ 'ye bölünerek oranlar matrisi elde edilmiştir. Oranlar matrisi Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Öğretim Yöntemleri İle İlgili Oranlar Matrisi (P)

	A	B	C	D	E	F
A		0,27	0,21	0,57	0,58	0,80
B	0,73		0,35	0,41	0,49	0,79

C	0,79	0,65		0,57	0,65	0,88
D	0,77	0,59	0,43		0,58	0,83
E	0,73	0,51	0,35	0,42		0,80
F	0,50	0,21	0,12	0,17	0,20	

Oranlar matrisine ikili karşılaştırmalar yöntemi uygulanmıştır. Oluşturulan oranlar matrisinde dikkat edilmesi gereken, matrisin esas köşegene göre simetrik olan elemanlarının toplamının 1'e eşit olması gerektiğidir. Bu kontrolün yapılmasının ardından, birim normal sapmalar matrisinin (Z) oluşturulmasına geçilmiştir. Tablo 2'deki Z matrisini elde etmek için, P matrisinin elemanlarına karşılık gelen z değerleri belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğretim Yöntemleri İle İlgili Birim Normal Sapmalar Matrisi (Z)

	A	B	C	D	E	F
A		-0,62	-0,83	0,19	0,18	0,81
B	0,62		-0,37	-0,21	-0,02	0,83
C	0,83	0,37		0,19	0,40	1,19
D	0,73	0,21	-0,19		0,18	0,94
E	0,63	0,02	-0,40	-0,18		0,81
F	0,00	-0,83	-1,19	-0,94	-0,81	
$\sum z_j$	2,81	-0,85	-2,98	-0,96	-0,07	4,58
\bar{z}_j	0,469	-0,141	-0,496	-0,160	-0,012	0,764
s_j	0,965	0,355	0,000	0,336	0,484	1,260

Tablo 2'ye bakıldığında \bar{z}_j değerlerinin en küçüğü C öğretim yöntemine ait olan -0,496 değeridir. Eksenin başlangıç noktası kaydırılarak s_j değerleri bulunur. Bunun için her bir \bar{z}_j değerine -0,496 değerinin mutlak değeri olan 0,496 değeri eklenir. Bu eklemenin ardından elde edilen s_j değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim Yöntemleri Ölçek Değerleri ve Sıraları

	Ölçek Değerleri (s_j)	Sıraları
A- Anlatma Yöntemi	0,965	5
B- Tartışma Yöntemi	0,355	3
C- Örnek Olay Yöntemi	0,000	1
D- Gösterip Yaptırma Yöntemi	0,336	2
E- Problem Çözme Yöntemi	0,484	4
F- Bireysel Çalışma Yöntemi	1,260	6

Tablo 3 incelendiğinde öğrenciler tarafından ölçme ve değerlendirme dersinin ağırlıklı olarak yürütülmesi en öncelikli olarak görülen öğretim yöntemi "Örnek Olay Yöntemi" olarak

belirlenmiştir. Ardından sırasıyla gösterip yaptırma, tartışma, problem çözme ve anlatma ve son sırada bireysel çalışma yöntemi yer almaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada, eğitim fakültesi öğrencilerinden ölçme ve değerlendirme dersinin ağırlıklı olarak hangi öğretim yöntemi ile yürütülmesi gerektiğini sıralama yaparak ölçeklendirmeleri amaçlanmıştır. Öğrenci kararlarına göre yapılan sıralama yargılarına dayalı ölçekleme çalışması sonucunda elde edilen sıraya göre ölçme ve değerlendirme dersinin ağırlıklı olarak yürütülmesi gereken öğretim yöntemi “Örnek Olay Yöntemi” olarak belirlenmiştir. Bu yöntemi sırasıyla gösterip yaptırma, tartışma, problem çözme, anlatma ve bireysel çalışma yöntemi izlemektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından öncelikli olarak örnek olay yönteminin seçilmesinin ana nedeni olarak, ölçme ve değerlendirme ile ilgili soyut kavramların somutlaştırılarak öğrencilerin daha iyi kavramalarına ve farklı durumlarda kullanımlarına katkı sağladığı gösterilebilir. Çünkü örnek olay yöntemi, önceden öğrenilmiş kavram ve ilkelerin uygulamaya konulmasıyla, derslikte kuram ve uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına yardımcı olur (Sönmez, 1993). Örnek olay yöntemi gerçek hayatta karşılaşılmış ya da karşılanması muhtemel problemlerin sınıf ortamına getirilerek çözüm üretilmesi süreci olması nedeniyle öğrencilerin ölçme ve değerlendirme kavramlarını gerçek hayatla daha çok bağlantı kurarak öğrenmelerine katkı sağladığı düşünülebilir. Benzer şekilde Smith ve Murphy (1998) ile Wilcox (1999), çalışmalarında örnek olay yöntemi ile karşılaşan öğrencilerin dersi daha zevkli bulduklarını ve bu durumun derse olan tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Çalışmada öğrenciler tarafından ölçme ve değerlendirme dersinin ikinci sırada gösterip yaptırma yöntemi ile yürütülmesi gerektiği tercih edilmiştir. Öğrenciler, ölçme ve

değerlendirme dersinin özellikle istatistiksel işlemler konularında matematiksel işlemlerin yoğunluğundan dolayı bu yöntemi tercih etmiş olabilirler. Sola ve Ojo (2007) da bu yöntemle öğrencilerin öğretmen rehberliğinde fiziksel ve zihinsel becerilerini geliştirebileceklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler tarafından anlatma ve bireysel çalışma yöntemi son sıralarda tercih edilmiştir. Öncelikle anlatma yönteminin bu şekilde tercih edilmesinin nedeni ölçme ve değerlendirme dersinin kapsamından kaynaklanabileceği gibi öğrencilerin geleneksel ve alışılmış yöntemleri artık tercih etmemeleri de olabilir. Buna karşın Lake'in (2001) çalışmasında, öğrencilere anlatma yöntemine dayalı ve ayrıca aktif öğrenme ortamının olduğu bir ders ortamı sağlanmıştır. Öğrencilerin bu iki sınıf ortamı ile ilgili görüşleri alınmış ve bu sınıf ortamlarındaki başarıları ölçülmüştür. Araştırma sonucunda öğrenciler anlatma yöntemine dayalı olan derste daha düşük puan almalarına rağmen, bu derste daha fazla bilgi sahibi olduklarını düşünmektedirler. Bu noktada öğrenciler, öğretmenin anlatma yöntemi ile daha fazla bilgi aktarıyor olduğunu düşünmektedirler.

Çalışmada en son sırada bireysel çalışma yönteminin yer almasının nedeni ise, dersin içeriğindeki kavramların soyut ve önceki öğrenmelerden bağımsız; istatistik bölümünün ise sayısal ağırlıklı olmasının öğrencilerin ölçme değerlendirme dersini bireysel çabasıyla başaramayacağına ilişkin inancından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencinin geçmiş öğrenme yaşantıları onun yeni öğrenmelerinin büyük ölçüde çerçevesini çizmektedir (Senemoğlu, 2009). Öğrencilerin ön bilgileri yetersiz olduğunda yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi güçleşmektedir. Bu nedenle öğrenciler ölçme değerlendirme dersindeki kavramlara ilişkin başka derslerde öğrenme yaşantısı kazanmadığı için yeni öğrendiği bir bilgiyi içine yerleştirebileceği, ilişkilendirebileceği önceki bilgilere ilişkin şemalara sahip olmadığından zihninde haritalamasını yapamadıkları söylenebilir. Cross (1981) ise bireysel çalışma yönteminin öğrenciler ve öğretmen arasında bir bariyer oluşturduğunu belirterek bu durumun

iki taraf arasındaki iletişimi engelleyici bir unsur olduğunu dile getirmiştir. Bu açıdan düşünüldüğünde öğrenciler, ölçme ve değerlendirme dersinin bireysel çalışma yöntemine dayalı olarak yürütülmesi sonucunda öğretim elemanı ile aralarında iletişim eksikliği olabileceğini düşünmelerinden dolayı böyle bir tercih yapmış olabilirler.

Araştırma sonucuna göre ölçme ve değerlendirme dersinin işlenişinde öğrencilerin aktif olduğu, kavramları somutlaştırabilecekleri ve ön öğrenmelerin yetersiz olduğunda kullanılacak yöntemlerin tercih edilmesi gerekir. Böylece öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik ilgileri, motivasyonları yükselecek ve başarmaya ilişkin inançları artmış olacaktır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; benzer çalışma ölçme değerlendirme dersini lisans düzeyinde veren öğretim elemanlarına yapılabilir. Öğrenci ve dersi veren öğretim elemanlarının sıralama değerleri karşılaştırılabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tercih sıralarının nedenleri ayrıntılı olarak nitel araştırma yöntemleri ile araştırılabilir.

Kaynaklar

- Akgün, Ş. (1996). *Fen Bilgisi Öğretimi*, Zirve Ofset, Giresun, s. 53-57, 79-106, 108-132, 185-212.
- Akpınar, B. ve Özer, B. (2004). Teknik Eğitim Fakültesi Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:14, Sayı:2, s. 147-166.
- Aktepe, V. ve Aktepe, L. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir BİLSEM Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, Cilt: 10, Sayı: 1, s. 69-80.
- Arenofsky, J. (2001) Developing Your Problem Solving Skills. *Career World*, Vol-29, 2001. Bourner, T. (1997). Teaching methods for learning outcomes. *Education + Training*, Volume 39, Number 9, 344-348.
- Arslandaş, H.İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:8, Sayı:15, s.487-506.
- Atmaca, S., Aslan, F. ve Doğan, C.D. (2009). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını Benimseme Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Bir Çalışma. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 1- 3 Ekim, İzmir.
- Bailey, C. (2005). "The UK lecturers don't teach me anything": Chinese students' expectations of their teachers and implications for UK HE providers. *Conference Proceedings: 2nd Annual Conference: The Chinese and South East Asian Learner: The Transition to UK Higher Education*, September.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DiSilvestro, F., & Markowitz, H. (1982). Contracts and completion rates in correspondence study. *Journal of Educational Research*, 75(4), 218-221.
- Demirel, Ö. (1996). *Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: USEM Yayınları-11.
- Demirel, Ö. (2006). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. Dokuzuncu baskı.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 16. Baskı.
- Dewey, J. (1933), *How We Think*, Boston, D. C. Heath & Co.
- Dubin, R. and Taveggia, T.C. (1968). The Teaching-Learning Paradox: A Comparative Analysis of

- Erskine, C.A and Tomkin, A.M.B. (1963). Evaluation of the Effect of the Group Discussion Method in a Complex Teaching Program. *Journal of Medical Education*: December 1963 - Volume 38 - Issue 12 - ppg 1036-1042.
- Hesapçıoğlu, M. (1994). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Lake, D.A. (2001). Student Performance and Perceptions of a Lecture-based Course Compared With the Same Course Utilizing Group Discussion. *Physical Therapy*, Vol.81, No.3, p. 896-902.
- Maden, S. (2012). Türkçe Öğretmenlerinin Öğretme Stilleri. *Uluslar Arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. Sayı: 1/1, s.178-200.
- McKeachie, W.J. (1951). Anxiety in College Classroom. *Journal of Educational Research*. Vol.45, No.2.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Parker, W.C. (1996). Curriculum for Democracy. In R. Soder (Ed.). *Democracy, Education and Schooling*, (pp. 182-210). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sakallı, M., Hürsen, Ç. ve Özınar, Z. (2007). The Frequent Use of Teaching Strategies/Methods Among Teachers According to the Teacher Candidates Observation. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-8.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seremet, M. ve Yaşar, O. (2010). Yükseköğretim Coğrafya Eğitiminde Kullanılan Öğretim Yöntemleri ve Materyallerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. Cilt:7, Sayı:1.
- Smith, R.A. and Murphy, S.K. (1998) Using Case Studies to Increase Learning and Interest in Biology, *The American Biology Teacher* 60(4) p.265-268.
- Sola, A.O. and Ojo, O.E. (2007). Effects of Project, Inquiry and Lecture-Demonstration Teaching Methods on Senior Secondary Students' Achievement in Separation of Mixtures Practical Test. *Educational Research and Review* Vol. 2 (6), pp. 124-132.
- Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirme Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Venter, E. and Heerden, E. (2001), "Expectations of Students Versus Expectations of Lecturers in a Postgraduate Module in Open and Distance Learning", *Progressio*, Vol. 23(1), pp. 20-29.
- Wedemeyer, C. A. (1971). *Independent Study*. In R. Deighton (Ed.), *Encyclopedia of Education IV* (pp. 548-557). New York: McMillan.
- Weikel, B.G. (1994). *Discussion in social studies: Communication and public discourse in the middle school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Washington, Seattle.
- Wilcox, K.J. (1999), The Case Method in Introductory Anatomy and Psychology: Using the News. *American Biology Teacher* 61, p.668-671.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*, Boston: Allyn and Bacon.
- Yaşar, Ş. (1998). *Fen Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler*. Fen Bilgisi Öğretimi. (Editör: Ş. Yaşar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, (ss.61-80).
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi. İkinci Baskı.
- Yüksek Öğretim Kurumu (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programı*. Ankara.
- Zabaleta, F. (2007). The Use and Misuse of Student Evaluations of Teaching. *Teaching in Higher Education*, Volume 12, Number 1, pp. 55-76(22).