



## Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi<sup>1</sup>

Osman SABANCI<sup>2</sup>, Kubilay YAZICI<sup>3</sup>

### Examining Pre-service Teachers' Efficacy Perceptions towards Measurement and Evaluation

**Öz:** Öğretim programlarında belirlenen bilgi, beceri ve değerlerin ne kadarının öğrenciler tarafından elde edildiğinin tespit edilmesi aşamasında ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerine başvurulmaktadır. Geleceğin öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik sahip oldukları yeterlik düzeyleri, gelecekte meslek yaşantıları sırasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik işlemleri doğru biçimde yapabilmeleri ile ilişkilidir. İlgili literatürde sıkça ifade edilen algıların davranışa neden olan itici bir güç olma özellikleri dikkate alındığında, gerçekleştirilen bu çalışma ile öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliliklerine ilişkin algı düzeyleri öğrenim görülen üniversite, bölüm, cinsiyet, yaş, akademik başarı ve lisansta ölçme ve değerlendirmeye yönelik aldığı eğitimi yeterli bulup bulmaması gibi çeşitli değişkenler açısından incelemeye tabi tutulmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda çalışma grubunu iki devlet üniversitesinin, eğitim fakültelerinde sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dallarında 4. sınıfta öğrenim gören 270 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın nicel boyutuna ilişkin veriler, Nartgün (2008) tarafından oluşturulan "Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği"nden, nitel boyuta ait veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel verilerin toplandığı ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi beşli derecelendirme formatında hazırlanan ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .94 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada "Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği"nden ve yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Son olarak nicel ve nitel boyutlardan elde edilen bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur

**Anahtar sözcükler:** Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Öğretmen Adayı, Ölçme ve Değerlendirme, Yeterlik.

**Abstract:** Measurement and evaluation methods and techniques are used to identify how much of the knowledge, skills, and values identified in curriculums is obtained by students. Pre-service teachers' level of efficacy in measurement and evaluation is associated with their ability to accurately use this knowledge of measurement and evaluation during their professional career. The perceptions about measurement and evaluation could be the driving force that leads to professional behaviour. This study examines the pre-service teachers' level of perceptions regarding their efficacy in measurement and evaluation in terms of such variables as university and departments where they study, gender, age, academic success, and whether they consider the measurement and evaluation education obtained during their undergraduate study as sufficient. The study group was composed of 270 pre-service teachers at the departments of primary education and social studies education in two state universities. The mixed method was used in the study. The quantitative data were obtained through a 5-point Likert-type instrument with 24 items, the "Scale of General Measurement and Evaluation Efficacy Perceptions for Pre-service Teachers," developed by Nartgün (2008). The internal consistency reliability coefficient of the scale was found as .94. The qualitative data were obtained through a semi-structured interview form prepared by the present researchers. The qualitative and quantitative data were correlated and interpreted. Finally, certain suggestions were offered about developing pre-service teachers' efficacy perceptions regarding measurement and evaluation on the basis of results.

**Keywords:** Primary Education, Social Studies Education, Pre-service Teacher, Measurement and Evaluation, Efficacy.

## 1. GİRİŞ

İçinde bulunulan yüzyıl her alanda olduğu gibi bilginin türü ve aktarımı konusunda da gelişmelerin yaşandığı bir zaman dilimidir. Bu zaman diliminde çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donanmış

<sup>1</sup>Bu araştırma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde 11-14 Mayıs 2016 tarihinde gerçekleştirilen "XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda" sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara-Türkiye, e-posta: osmansabanci@gazi.edu.tr

<sup>3</sup> Doç. Dr., Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Niğde-Türkiye, e-posta: kyazici@nigde.edu.tr

insan gücüne duyulan ihtiyaç, devletlerin eğitim sistemlerine diğer bir değişle bu sistemler vasıtasıyla gerçekleştirilen eğitimin niteliğine odaklanmalarına yol açmıştır.

Niteliğin artırılması aşamasında önceleri konu içeriklerinin değişimine odaklanan eğitim anlayışı zamanla eğitimin tüm aşamalarını -girdi, işlem, çıktı ve dönüt ögelerini (Mutluer, 2015, s. 160)- etkisi altına almaya başlamıştır. Bu anlayış doğrultusunda Türkiye’de 2005 yılına kadar davranışçı yaklaşımı odak noktasına alan öğretim programlarında, yapılandırmacı yaklaşımın ilkeleri doğrultusunda bir değişime gidilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2005ab). Yapılan değişikliklerle davranışçı yaklaşımın sonuç odaklı öğrenme anlayışından ziyade, bir süreç olarak öğrenmenin gerçekleşmesine odaklanılmıştır. Diğer bir ifadeyle bilgi bir ürün olmaktan çıkıp süreç haline gelmiştir (Çelikkaya, Karakuş, & Öztürk Demirbaş, 2010, s. 59). Turgut ve Baykul’a göre (2014) eğitim sistemindeki kontrol edilemeyen girdilerin çokluğu, bir yandan isabetsizlikleri, diğer yandan kontrolün önemini artırır ve sistemin kontrolünü zorlaştırır (s. 67).

Eğitim-öğretim sürecinde ortaya çıkan bu gelişme, öğretim programlarında belirlenen kazanımlara öğrencilerin ulaşabilme, diğer bir ifadeyle başarılarını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme anlayışında da çeşitli değişikliklerin yaşanmasına neden olmuştur (Toptaş, 2011, s. 206). Ölçme araçları, ölçme işlemi kolaylaştırmanın yanında, ölçme işlemi sonunda elde edilen ölçme sonuçlarının niteliklerini belirleyici özellikleri ortaya çıkarmaktadır (Kan, 2016). Geleneksel ölçme araçlarıyla ölçülemeyecek olan öğrencinin bireysel ve grup etkinlikleri içerisinde gösterdiği performansların da değerlendirme sürecine katılmasını (Birgin, 2008) içeren ve literatürde otantik veya tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları diye ifade edilen (Birgin, 2008; Çepni & Çoruhlu, 2010; Duban & Küçükyılmaz, 2008; Özenç & Çakır, 2015; Toptaş, 2011) yeni ölçme araçları öğrenme-öğretim sürecinde yer almaya başlamıştır. Eğitimde ölçmenin önemi ise, eğitimin teorik bir bilim olma çabalarının yanı sıra pratik kararlarda değerlendirmelere dayanak sağlamasıdır (Yaşar, 2008, s.3).

Bir değerlendirme etkinliği eğer öğretmenler ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine, içinde buldukları öğretim ve öğrenme etkinliklerini değiştirmesine geri dönüt olarak bir bilgi sağlıyor ise öğrenmede yardımcı olabilir (Black, Harrison, Lee, Marshall & William, 2003, s. 2). Bu aşamada öğretmenin sahip olduğu yeterlik seviyesinin gerçekleştireceği eğitim sürecinin kalitesini de doğrudan etkileyeceği gerçeği, onların ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili gerekli bilgi ve becerilerle donanmış bireyler olmalarını zorunlu kılmaktadır (Çakan, 2004, s. 100). Çünkü ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile hem eğitimin kalitesinin ölçülmesi hem de iyileştirilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir (Balcı & Tekkaya, 2000). Yeterlik, geleceğin öğretmenlerinin öğretime ilişkin yatırım çabalarını, hedefler setini ve büyük amaca ulaşma düzeylerini etkiler (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Öğretmen öz-yeterliği, onların sınıftaki etkililiğini şekillendiren önemli bir motivasyonel yapıdır (Pendergast, Garvis & Keogh, 2011). Öğretmen öz-yeterliği kısaca, öğretmenin belirli bir bağlamda özel bir öğretim görevini başarılı bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli eylem planlarına göre derslerini organize etmek ve yürütmek için yeteneğine olan inancı şeklinde açıklanabilir (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Bir diğer ifadeyle yeterlik inançları, insanların kararsız ya da stratejik, iyimser ya da kötümser düşüncelerinde, kendileri için belirledikleri davranış biçimleri, görev ve amaçların belirlenmesine ve bunlara olan bağlılıklarında etkilidirler (Bandura, 2006). Öte taraftan yüksek öz-yeterlik inancı bireyde aynı zamanda gurur, memnuniyet ve olumlu etkileri de beraberinde getirmektedir (Paris, Byrnes, & Paris, 2001, s. 267). Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olan öğretmen adayları ise öncelikle sürecin neresinde hangi ölçme değerlendirme işlemi gerçekleştireceğini bilir ve amaç doğrultusunda gerekli ölçme işlemi uygulamaya geçirir (Kaya Uyanık & Çalışkan, 2015, s. 347). Konuya ilişkin literatür incelendiğinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliğe konu edinen araştırmaların öğretmen adayları ve öğretmen odaklı gerçekleştirdiği belirlenmiştir.

Birgin ve Gürbüz (2008) yaptığı çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri konusunda bilgilerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemi kadar yeterli olmadığını belirlemiştir. Şaşmaz-Ören, Ormancı ve Evrekli (2014) ise öğretmen adaylarının portfolyo, performans değerlendirme, kavram haritaları, gözlem ve kavram karikatürlerini tercih ettikleri tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımları olarak tespit etmişlerdir. Söz konusu araştırmada öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yaklaşımları hakkındaki öz-yeterliliklerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Özdemir (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarını çeşitli değişkenlere göre (cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma) incelemiştir. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum

değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Şahin ve Abalı Öztürk (2015) çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarını meslek hayatında kullanma konusundaki yeterliliklerini belirlemek amacıyla görüşlerine başvurmuşlardır. Bu doğrultuda, sınıf öğretmeni adayları, tamamlayıcı ölçme araçlarından portfolyo ve projede kendilerini yeterli gördüklerini tanılayıcı dallanmış ağaç ve kavram haritasında kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Şahin ve Uysal (2013) ise öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarını cinsiyet, öğretim durumu, sınıf değişkeni ve bölüm değişkenleri açısından araştırmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algılarının cinsiyet, öğretim durumu, sınıf ve bölüm değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Usta, Çığır Dikyol ve İnce (2010) araştırmalarında sosyal bilgiler ve fen bilgisindeki öğretmen adaylarının özellikle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerinden ziyade geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye yönelik yeterlik algı düzeylerinin çok yüksek olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna ek olarak öğretmen adaylarının yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve programlara göre farklılık göstermezken mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Benzer bir çalışmayı Yeşilyurt (2012) öğretmen adayları üzerinde ve temel kavramlar, ölçme teknikleri, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma alt amaçları çerçevesinde sorgulayarak gerçekleştirmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanının temel kavramlar ile ölçme teknikleri boyutlarına ilişkin yeterlik algısının “yeterli”, istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutuna ilişkin yeterlik algısının ise “orta düzeyde yeterli” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaşar (2014) ise öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından araştırmıştır. Burada öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının çok düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra Çalışkan, Uymaz ve Tekin (2013) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik düzeylerine belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucuna göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kendilerini orta düzeyde yeterli buldukları saptanmıştır. Ayrıca Pektaş (2010) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını, cinsiyet, öğretim türü ve öğrenim görülen alan değişkenleri açısından incelemiştir. Bu inceleme sonucunda ölçmeğin bütünü için öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrenim görülen alan değişkeni açısından Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmalarında onların ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik algılarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemek için görüşlerine başvurmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Anıl ve Acar (2008) ise çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme boyutunda yaşadıkları ve karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktadır. Burada sınıf öğretmenlerinin geleneksel ölçme araçlarından çoktan seçmeli testleri, tamamlayıcı ölçme araçlarından ise performans görevlerini sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Bir diğer çalışmada Acar ve Anıl (2009) ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan portfolyo (gelişim dosyası), performans değerlendirme ve dereceli puanlama anahtarını kullanabilme yeterliklerini, bu esnada karşılaştıkları sorunları belirleyip ve çözüm önerilerini sunmuşlardır. Buna göre sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirmeyi sıklıkla kullandığı, portfolyo'nun hazırlık ve değerlendirilmesinde sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı zaman açısından ve dosyaların muhafazasında sıkıntı yaşandığı, dereceli puanlama anahtarıyla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Çalışkan ve Kaşıkçı'nın (2010) sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğretmenlerin başvurdukları geleneksel ve tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçlarını ortaya koymuşlardır. Buna göre öğretmen adayları geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli test, açık uçlu, kısa cevap ve boşluk doldurma testlerine başvurdukları belirlenmiştir. Tamamlayıcı araçlardan ise proje ve performans görevlerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Erdoğan ve Kurt (2012) ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci'nin (2012) çalışması ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme konusunda sınıf öğretmenlerinin yeterliklerini belirlemeyi ve cinsiyete, mesleki deneyime ve eğitim durumlarına göre açıklamaktır. Söz

konusu değişkenlerden sadece cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bir diğer araştırma Üztemur ve Metin (2015) tarafından yürütölmüş olup sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanlışlarını ve öz-yeterlik inançlarını belirlemeye yöneliktir. Kavram yanlışları puanlarının; cinsiyete, hizmet içi eğitim durumuna ve ölçme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme öz-yeterlik algıları “Yeterli” düzeyde olduğu görölmüştür. Bir diğeri Yayla (2011) ise fen ve teknoloji öğretmenlerinin mesleki deneyimleriyle tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik bakımından mesleğinin ilk yıllarında bulunan öğretmenlerin uygulama faktörü açısından, 10-15 yıllık öğretmenlerin ise seçme ve değerlendirme faktörleri açısından daha düşük öz-yeterliğe sahip olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırma yukarıda belirtilenlerden farklı olarak nicel verilerle ortaya konan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarını nitel verilerle destekleyerek göstermek istemiştir. Nicel verileri oluşturan alt amaçlardaki bağımsız değişkenlerin belirlenmesine literatür taraması sonucunda karar verilmiştir. Bu değişkenler öğrenim görölen üniversite, bölüm, cinsiyet, yaş, akademik başarı ve lisansta ölçme ve değerlendirmeye yönelik aldığı eğitimi yeterli bulup bulmaması biçiminde sıralanabilir. Literatürde öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen araştırmalarda değişken olarak cinsiyet, sınıf, bölüm, öğretim durumu, mezun olunan lise, bölümü tercih sırası, tercih nedeni, öğretmenliğe yönelik tutum ve algılanan başarı düzeyi değişkenlerini içermektedir. Öğretmenlerin çalışma grubu olarak alındığı çalışmalarda ise cinsiyet, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, hizmet içi eğitim alıp almaması ve mezun olunan okulda ölçme ve değerlendirme dersi alıp almaması değişkenleri incelenmiştir. Ayrıca her iki grubun ölçme ve değerlendirme hakkında karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerileri ele alınmıştır. Bu çalışmada sıralanan değişkenlerden farklı olarak akademik başarı ortalaması ve lisansta almış olduğu ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders/dersleri yeterli bulma düzeyi sürece katılmıştır. Nitel verilerin edinilmesinde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme kapsamında değerlendirilecek, almış olduğu ders/dersler, geleneksel ve tamamlayıcı ölçme-değerlendirme araçlarına/yöntemlerine yönelik deneyimleri, kullanmayı düşündükleri yöntem/araçlar, iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında bulunması gereken özellikler, ölçme ve değerlendirme aşamalarında sahip oldukları deneyim hakkındaki görüşleri, söz konusu sürecin amacına ve daha iyi yapılması hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bunu gerçekleştirirken de araştırma, birbirini tamamlayan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerini veren öğretmen adaylarını odak noktası kabul etmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Gerçekleştirilen bu çalışma ile ilk ve ortaokul kademesinde görev yapacak olan geleceğin sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aşamasında kullanmak zorunda oldukları araçlar konusunda kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine yönelik algılarının tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölççeğindeki boyutlara ilişkin yeterlik algısı nedir?
- Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye genel yeterlik algısı öğrenim görölen bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye genel yeterlik algısı katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye genel yeterlik algısı katılımcıların yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye genel yeterlik algısı öğrenim görölen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye genel yeterlik algısı katılımcıların akademik başarı ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye genel yeterlik algısı lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirmeye yönelik almış olduğu ders/dersleri yeterli bulmasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmen adayları geleneksel/klasik ölçme araçlarında ne kadar deneyime sahip olduklarını düşünmektedirler?
- Öğretmen adayları tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ne kadar deneyime sahip olduklarını düşünmektedirler?
- Öğretmen adayları mesleğe başladıklarında sınıflarındaki öğrencilerini hangi ölçme ve

- değerlendirme araçlarını kullanarak değerlendirmeyi düşünmektedirler?
- k. Öğretmen adayları iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında mutlaka bulunması gereken 3 özellik olarak neleri sıralamışlardır?
  - l. Öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme aşamalarında ne kadar deneyime sahip olduğunu düşünmektedirler?
  - m. Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinin amacına ilişkin düşünceleri nelerdir?
  - n. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için önerileri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Araştırma nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemde yürütülmüştür. Karma yöntem, “nicel ve nitel yaklaşımları birlikte kullanmak, her iki yaklaşımı tek başına kullanmaya oranla araştırma problemlerini daha iyi anlamamızı sağlar” (Creswell, 2006: Akt. Baki & Gökçek, 2012, s. 2). Creswell’e göre (2012) karma yöntemde temel varsayım, hem nitel hem de nicel yöntemlerin kombine bir şekilde kullanılmasının araştırma problemi veya sorusunun, her bir yöntemin tek başına sağladığından daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamasıdır. Karma yöntemin farklı desenleri bulunmaktadır. Bu araştırmada ‘sıralı açıklayıcı desen’ kullanılmıştır. Bu desen, baskın olarak nicel veri analizlerin yapılmasına; nicel verileri desteklemek için de nitel verilerin kullanılmasına dayanmaktadır (Creswell, 2013). Diğer bir açıdan, açıklayıcı tasarımın karma yöntem tasarımları arasında en anlaşılır olduğu düşünülmektedir (Creswell & Plano Clark, 2007). Bu araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise nitel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu iki devlet üniversitesinin sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 274 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Burada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda alabilecekleri dersleri tamamlamış olması istendiği için dördüncü sınıflar çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Ayrıca sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi bölümünün çalışma grubu olarak seçilmesinde birbirini tamamlayan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerini katılımcıların verecek olması etkili olmuştur. Bu konuda Yel (2009) çalışmasında yaşamın bir bütün olarak algılanabilmesi için hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde genelleme geliştirmenin öğretilmesinin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Veri setindeki uç değerlerin ayıklanması sonucunda toplam 4 öğrenci çalışma grubundan çıkarılmıştır. Buna göre araştırma toplam 270 dördüncü sınıf, öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplandığı çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda (Tablo 1) bulunmaktadır.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

		N	%
Üniversite	X	140	51.9
	Y	130	48.1
Anabilim Dalı	Sınıf Eğitimi	140 (X=81, Y=59)	51.9
	Sosyal Bilgiler Eğitimi	130(X=59, Y=71)	48.1
Cinsiyet	Kadın	188	69.6
	Erkek	82	30.4
Yaş	21-23	229	84.8
	24 ve üzeri	41	15.2
Akademik Başarı Ortalaması	0-3.00	127	47.0
	3.01-4.00	143	53.0
Lisans eğitimindeki ders/dersleri yeterli bulması	Evet	64	23.7
	Kısmen	136	50.4
	Hayır	70	25.9
<b>Toplam</b>		<b>270</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların % 51.9’u X, % 48.1’i ise Y üniversitesinden öğrenim gören son sınıf öğrencileridir. Katılımcıların %51.9’u “sınıf eğitimi”, % 48,1’i ise “sosyal bilgiler eğitimi” bölümünde bulunmaktadırlar. Cinsiyet açısından katılımcıları incelediğimizde % 69,6’sı “kadın” ve % 30.4’ü ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımını sorguladığımızda en fazla tekrarı yaşı

“21-23” arası olanların oranı % 84.8’i, “24 ve üzeri” olanlar % 15.2’si teşkil etmektedir. Katılımcıların akademik başarı ortalamalarına bakıldığında ise “0-3.00” aralığında % 47.0 oranında, “3.01-4.00” aralığında ise % 53.0 oranına sahiptir. Katılımcılar almış oldukları lisans eğitimi kapsamındaki ders/dersleri ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirmelerini istediğimizde “Evet” (23.7), “Kısmen” (% 50.4) ve “Hayır” (% 25.9) cevaplarında bir yoğunlaşma olduğu belirlenmiştir.

## 2.3. Veri Toplama Araçları

### 2.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada nicel verilerin toplanmasında Nartgün (2008) tarafından geliştirilen ‘Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek *temel kavramlar* (6 madde), *ölçme teknikleri* (9 madde) ve *istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma* (9 madde) olmak üzere üç boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Söz konusu maddelerin karşısına “1” Çok Yetersizim (1.00-1.80), “2” Yetersizim (1.81-2.60)”, “3” Orta Düzeyde Yeterliyim (2.61-3.40), “4” Yeterliyim (3.41-4.20)” ve “5” Çok Yeterliyim (4.21-5.00) biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin cronbach alfa değerleri temel kavramlar boyutu için .84; ölçme teknikleri boyutu için .79; ve istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma boyutu için .77; ölçeğin tamamı için ise .87 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için ölçeğin üç alt boyutuna ilişki iç tutarlılık güvenirlik katsayısı sırasıyla. .87, .90, .93’tür. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısı  $\alpha=.94$  bulunmuştur. Bu katsayı, ölçmenin geçerli olmasının ilk koşulu güvenirliğin sağlandığını göstermektedir (Karasar, 2014). Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi testi uygulanmıştır. Analiz çok değişkenli normallik sayıltısı sağlanmadığı için robust en çok olabilirlik kestirim yöntemi ile yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi 1-6. maddeler birinci faktörde, 7-15. maddeler ikinci faktörde ve 16-24. maddeler üçüncü faktörde alınarak yapılmıştır ve sonucunda uyum indeksleri RMSEA = 0,078, CFI = 0,97, NNFI=0,97,  $X^2/sd=2,61$ , SRMR = 0,066 bulunmuştur. Bu değerler kriter değerler ile karşılaştırıldığında  $RMSEA \leq 0,08$  ve  $SRMR \leq 0,08$  olduğu için modelin veriye iyi uyum;  $X^2/sd \leq 3$ ,  $CFI \geq 0,95$ ,  $NNFI \geq 0,95$  ve  $NFI \geq 0,95$  olduğu için modelin veriye mükemmel uyum gösterdiği sonucunu varılmıştır (Kline, 2011). Ölçeğin geliştirildiği geçerlik ve güvenirlik çalışmasında (Nartgün, 2008) ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için Açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Buna göre 1-6. maddeler birinci faktörde, 7-14. ve 19. maddeler ikinci faktörde ve 15-24. maddeler üçüncü faktörde bulunmuştur. Bu araştırmada elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iki maddenin bulunduğu faktör ölçeğin ilk belirlenen faktör yerlerinden farklıdır. Bu farklılığın ortaya çıkmasında çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yıllar içerisinde değişmesi veya katılımcıların farklı olması etkili olabilir. Bu analiz yöntemini kullanmamızın nedeni bu araştırmanın çalışma grubunda faktör yapısının değişip değişmediğini inceleyerek yapı geçerliğine kanıt sağlamaktır. Ayrıca iç geçerliği sağlamak için ölçme aracının uygulandığı katılımcılar bu araştırmada benzer özelliklere sahiptirler. Ek olarak, katılımcılara uygulanan testin belirli bir süresinin gözetilmesi, katılımcıların yakın zamanda benzer bir ölçme aracına tabi tutulmaması, uygulama sırasında öğretmen adaylarının birbirlerini yönlendirmelerinin önüne geçilmesi gerçekleştirilmiştir (Şencan, 2005).

**2.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı:** Nitel verilerin toplanmasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sorular oluşturulurken öncelikle ayrıntılı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Bu formun ilk bölümü katılımcılara ait demografik bilgileri içermektedir. Bu çerçevede altı soru (anabilim dalı/bölüm, cinsiyet, yaş, üniversite, akademik başarı ortalaması ve lisans süresince ölçme ve değerlendirmeye yönelik alınan eğitimin yeterliliğine ilişkin düşünceleri) bulunmaktadır. İkinci bölümde ise ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği yer almaktadır. Görüş formunun bulunduğu üçüncü bölüm ise yedi sorudan oluşmaktadır. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini sorgulayacak ve nicel veriyi destekleyecek sorulara yer verilmiştir. Bu soruların içeriği öğretmen adaylarının geleneksel/klasik ölçme araçlarında, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ne kadar deneyime sahip olduklarını, iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında mutlaka bulunması gereken 3 özelliği, öğretmen adayları meslek hayatına başladıklarında sınıflarında öğrencileri kullanmayı düşündükleri ölçme ve değerlendirme araçlarını, ölçme ve değerlendirme aşamalarında ne kadar deneyime sahip olduklarını, ölçme ve değerlendirme sürecinin amacını ve ölçme-değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için önerilerini sorgulamaktadır. Bu form yapılandırılırken bir alan uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı, bir eğitim programı uzmanı ve bir dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Yapılan uzman incelemesinden gelen öneriler doğrultusunda formda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu çerçevede uzmanlardan yönergenin yazılması, görünüş geçerliği ve ölçeği kapsam geçerliği açısından tamamlayacak açık uçlu soruların oluşturulmasında noktasında dönütler gelmiştir. Ayrıca

uzmanlar, ölçme aracında öğretmen adaylarının geleneksel ve tamamlayıcı ölçme araçlarına ilişkin deneyim düzeylerini işaretleyebilecekleri bir bölümün olması gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşme formunun on beş kişiden oluşan küçük bir gruba pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Burada açık uçlu soruların katılımcılar tarafından anlaşılmayan noktaları belirlenerek tekrar dil uzmanının gözetimine gönderilmiştir. Birde katılımcılardan gelen dönüt doğrultusunda soru sayısı makul düzeye indirgenmiştir.

## 2.4. Verilerin Toplanması

Geliştirilen ölçeğin araştırmada kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Ölçek kişisel bilgi formu da eklenerek çalışma grubunda yer alan 274 öğretmen adayına uygulanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Sonrasında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini sorgulayan sorulara cevap vermesi istenmiştir. Öğretmen adaylarının veri toplama araçlarını sağlıklı bir şekilde doldurabilmeleri için gereken fiziksel koşullar ve kırtasiye desteği sağlanmıştır.

## 2.5. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin analizinde dikkate alınan özelliklere yer verilecektir.

**2.5.1. Nicel Verilerin Analizi:** Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için çarpıklık ve basıklık katsayısına göre normallik kontrolü yapılmıştır. Bu doğrultuda çarpıklığı ve basıklığı, çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölünerek yapılan işlemler sonucunda çalışma grubunun tamamı için çarpıklık 1.26, basıklık ise -0.71'dir. Sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi için sırasıyla çarpıklık 1.03 ve 0.90; basıklık -1.05 ve 0.01'dir. Araştırmadaki her bir değişkenin içerdiği kategoriye ilişkin ölçek puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Değişkenlere ilişkin normallik varsayımı

Bölüm	Cinsiyet		Yaş					
	Ç/SH <sub>ç</sub>	B/SH <sub>b</sub>	Ç/SH <sub>ç</sub>	B/SH <sub>b</sub>				
Sınıf Eğitimi	1.034	-1.051	Kadın	1.27	0.89	21-23	1.61	-1
Sosyal Bilgiler Eğitimi	0.89	0.009	Erkek	0.33	0.11	24 ve üzeri	-0.62	0.90
Üniversite	Akademik Başarı Ortalaması							
	Ç/SH <sub>ç</sub>	B/SH <sub>b</sub>	Ç/SH <sub>ç</sub>	B/SH <sub>b</sub>				
X	0.64	0.37	0-3.00	1.18	0.07			
Y	1.29	-1.69	3.01-4.00	0.64	0.76			

\*Ç: Çarpıklık \*B: Basıklık \*SH<sub>ç</sub>: Çarpıklığın standart hatası \*SH<sub>b</sub>: Basıklığın standart hatası

Elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri % 95 güven aralığında  $\pm 1.96$  arasında kaldığı için dağılım normal olarak kabul edilmiştir (Can, 2016). Verilerin analizinde 1. alt amacı çözümlmek için betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma ve yüzde); 2., 3., 4., 5. ve 6. alt amaç için bağımsız örneklem için t-testi ve 7. alt amaç için ise tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve Spearman Sıra farkları korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca grup varyanslarının eşit olduğu varsayımı karşılandığından ve grup sayısı fazla olduğu için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007; Can, 2016; Kayri, 2009). Buna ek olarak, değişkenler arasında çıkan anlamlı farkın gücünü açıklamak amacıyla etki büyüklüğü indeksi (Cohen's *d*) veya eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri hesaplanmıştır. Etki değeri <0.2'den küçük (az) etki,  $0.2 < d < 0.8$ 'de ise orta ve  $0.8 >$  ise büyük olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1988). Ayrıca eta-kare değeri ( $\eta^2 = .01$ ) küçük, ( $\eta^2 = .06$ ) orta ve ( $\eta^2 = .14$ ) büyük etki olarak kabul edilmiştir (Green & Salkind, 2005). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algıları ve lisansta ölçme ve değerlendirme yönelik aldığı eğitimi yeterli bulma düzeyi arasındaki ilişki incelenirken yeterli bulma düzeyi değişkeni sıralama ölçeğinde ve öz-yeterlik değişkeni eşit aralıklı ölçekte olduğu için Spearman Sıra farkları korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Şahin, 2016). Spearman sıra korelasyonu da Pearson korelasyon katsayısı gibi -1 ile +1 arasında değer almaktadır (Sungur, 2010; Alpar, 2013). İşaretine bakılmaksızın genel olarak 0.30'dan küçük değerler düşük, 0.30-0.69 arasında kalan değerler orta, 0.70 ve daha büyük değerler ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2010). Nartgün (2008) tarafından oluşturulan "Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği" üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu araştırmada üç alt boyutun

tamamından edilen puan her bir katılımcının analizi için kullanılmıştır. Söz konusu alt boyutlara sadece çalışma grubunun betimlenmesinde başvurulmuştur. Bu ölçme aracından katılımcıların alabileceği minimum puan 24, maksimum puan ise 120'dir. Bir diğer belirtilmesi gereken durum, “yaş” ve “akademik başarı ortalaması” değişkenlerine ilişkin nicel veri analizi gerçekleştirilirken birleştirilmeye gidilmiştir.

**2.5.2. Nitel Verilerin Analizi:** Görüşme formundan elde edilen verilerin analizinde hem içerik hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca verilerden dikkat çekici noktalar, doğrudan alıntılarla desteklenir. İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramları ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada nitel veriler önceden belirlenen temalar altında kodlanmış ve yorumlanmıştır. İçerik analizi ile bulunan temel anlamlar genellikle örüntüler veya temalar olarak ifade edilmektedir (Patton, 2002). Ayrıca yüzde ve frekanslara, doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde, ölçme ve değerlendirme aşamalarında ne kadar deneyime sahip olduklarının sorgulanması sırasında elde edilen yüzde tekrarlanma sıklığı en fazla olan deneyim düzeyinin katılımcı sayısına bölünmesiyle hesaplanmıştır.

**2.5.3. Nitel Verilerin Güvenirliği:** Nitel verinin % 23'lük bir bölümüne ait kodlamalar sosyal bilgiler eğitimi ve ölçme değerlendirme alanındaki uzmanlar ile birlikte araştırmacı tarafından gözden geçirilmiştir. Kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi söz konusu veri seti için % 91.9 olarak hesaplanmıştır (Miles & Huberman, 1994). Benzer bir sorgulamayı bir diğer açık uçlu soruya ait veri setinin % 23.9'lük bölümü için yaptığımızda kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi 88.00 elde edilmiştir. Görüşüne başvuru alan iki uzmanın kodlayıcılar arası uyuma yüzdesi ortalaması 89.95 olarak bulunmuştur. Bu oran .70 ve üzeri olduğu için başlangıç şartı sağlanmış olmaktadır (Miles & Huberman, 1994). Analiz edilen veri kesitlerine ait sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi alanındaki öğretmen adaylarının sunulacak görüşlerinde ilk harf üniversiteyi, ikinci harf bölümü, üçüncü harf cinsiyeti ve son numara ise katılımcı numarasını göstermektedir. Örnek: (X, SB,E,12). Nitel verilerin analizinde ise 270 katılımcının ortaya koyduğu veri setinden yararlanılmıştır. Bu analiz sürecinde birden fazla kategoriye giren cevapların olması nedeniyle katılımcı sayısı ile kodlama sayısı ile örtüşmemektedir. Nitel verilere ait bulguların raporlaştırılmasında “inandırıcılık” (iç geçerlik), “aktarılabirlik” (dış geçerlik) ve “teyit edilebilirlik” (dış güvenilirlik) kriterleri dikkate alınmıştır. Bu çerçevede kullanılan yöntemler “inandırıcılığın” sağlanması için “uzman incelemesi”, “aktarılabirlik” için “amaçlı örnekleme”, “ayrıntılı olarak rapor edilme”, “doğrudan alıntılara” ve “teyit edilebilirlik” için “teyit incelemesi” ne yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği konusunda nicel veri setinde elde edilen farkın değişkenlerden kaynaklı olması “iç geçerlik”, ölçme aracındaki her bir maddenin bütün içerisinde eşit ağırlıklara sahip olması “iç güvenilirlik”, araştırmacının nesnel ve yansız olması “dış güvenilirlik” sağlamaya yönelik alınan önlemlerdendir (Karasar, 2014; Şencan, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2013).

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısına ait betimsel istatistikleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri

Boyutlar	n	$\bar{X}$	S	Minimum	Maksimum
Temel Kavramlar	270	3.54	4.25	1.83	5
Ölçme Teknikleri	270	3.48	5.75	1.66	5
İstatistiksel Çözümleme ve Raporlaştırma	270	3.03	7.80	1.00	5
Toplam	270	3.33	15.24	1.62	5

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğinin birinci boyutu olan “temel kavramlar” hakkındaki yeterlik algısı ( $\bar{X}=3.54$ ) hesaplanarak “yeterli” düzeyde olduğu tespit



edilmiştir. İkinci boyut olan “ölçme tekniklerinde” öğretmen adaylarının kendilerini “yeterli” ( $\bar{X}=3.48$ ) düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Üçüncü boyut olan “istatistiksel çözümlene ve raporlaştırma”da öğretmen adayları “orta düzeyde yeterli” ( $\bar{X}=3.03$ ) olduklarını belirtmişlerdir. Ölçeğin geneli için üç alt boyuta ilişkin öğretmen adaylarının genel yeterlik algısı “orta düzeyde”( $\bar{X}=3.33$ ) olduğu belirlenmiştir.

Bir diğer tabloda ise sınıf eğitimi/ sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğindeki boyutlara ilişkin yeterlik algısına ilişkin betimsel istatistikler sunulmuştur.

**Tablo 4.** Sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği puanlarının betimsel istatistikleri

Bölümler/Boyutlar	n	Temel kavramlar $\bar{X}$	Ölçme teknikleri $\bar{X}$	İstatistiksel çözümlene ve raporlaştırma $\bar{X}$
Sınıf Eğitimi	140	3.63	3.60	3.22
Sosyal Bilgiler eğitimi	130	3.46	3.36	2.82

Sınıf eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğinin boyutlarına ilişkin yeterlik düzeyleri “temel kavramlar” için ( $\bar{X}=3.63$ ), “ölçme teknikleri” için ( $\bar{X}=3.60$ ) “yeterli” iken “istatistiksel çözümlene ve raporlaştırma” ( $\bar{X}=3.22$ ) için ise “orta düzeyde yeterli” olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir sorgulamayı sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adayları için yaptığımızda “temel kavramlar” ( $\bar{X}=3.46$ ) boyutu için “yeterli”, “ölçme teknikleri” ( $\bar{X}=3.36$ ) ve “istatistiksel çözümlene ve raporlaştırma” ( $\bar{X}=2.82$ ) boyutları için “orta düzeyde yeterli” olduğu karşımıza çıkmaktadır.

### 3.2. Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının bölüm değişkenine göre t-testi sonuçları

Bölüm	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	P	Cohen’s d
Sınıf Eğitimi	140	83.25	14.90	268	3.76	.000	0.46
Sosyal Bilgiler Eğitimi	130	76.43	14.86				

\*p<0.05

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik puanlarının bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $t_{(268)}= 3.757, p<.05$ ]. Sınıf eğitiminde öğrenim gören katılımcıların ( $\bar{X}=83.25$ ) sosyal bilgiler eğitimine ( $\bar{X}=76.43$ ) ortalama değerine göre daha yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bölüm değişkenindeki bu farka ilişkin orta (medium) etki (Cohen’s  $d= 0.46$ ) olduğu ve toplam varyansın % 22’sini açıkladığı görülmektedir (Cohen, 1988).

### 3.3. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P	Cohen's d
Kadın	188	79.38	14.97	268	.95	.343	0.12
Erkek	82	81.30	15.86				

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [ $t_{(268)}=.950, p>.05$ ]. Erkek katılımcıların ( $\bar{X}=81.30$ ) kadınların ( $\bar{X}=79.38$ ) ortalama değerine göre birbirine yakın yeterlik düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Bölüm değişkenindeki bu farka ilişkin küçük (small) etki (Cohen's  $d=0.12$ ) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

### 3.4. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının yaş değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının yaş değişkenine göre t-testi sonuçları

Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	t	P	Cohen's d
21-23	229	79.91	15.25	268	.14	.892	0.02
24 ve üzeri	41	80.26	15.37				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel yeterlik düzeylerinin yaş değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır [ $t_{(268)}=.136, p>.05$ ]. Bir başka deyişle, geleceğin öğretmen adaylarının ölçme ve yeterlik algıları, içinde bulunulan yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Bölüm değişkenindeki bu farka ilişkin küçük (small) etki (Cohen's  $d=0.02$ ) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

### 3.5. Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının öğrenim gördüğü üniversiteye t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının öğrenim gördükleri üniversiteye göre t-testi sonuçları

Üniversite	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen's d
X	140	77.12	15.00	268	3.23	.001	0.39
Y	130	83.03	14.95				

\* $p<0.05$

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik puanlarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t_{(268)}=3.234, p<.05$ ]. Y Üniversitesinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algıları ( $\bar{X}=83.03$ ), X Üniversitesine göre ( $\bar{X}=77.12$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Üniversite değişkenindeki bu farka ilişkin orta (medium) etki (Cohen's  $d=0.39$ ) olduğu ve toplam varyansın %19'unu açıkladığı görülmektedir (Cohen, 1988).

### 3.6. Akademik Başarı Ortalaması Değişkenine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının akademik başarı ortalamalarına göre t-testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının akademik başarı ortalamalarına göre t-testi sonuçları

Akademik Başarı Ortalaması	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	Cohen's d
0-3.00	127	79.55	14.78	268	.43	.671	0.05
3.01-4.00	143	80.34	15.68				

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel yeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [ $t_{(268)}=.425$ ,  $p>.05$ ]. Bir başka deyişle, geleceğin öğretmen adaylarının akademik başarı ortalamalarının ölçme ve yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılabılır. Bölüm değişkenindeki bu farka ilişkin küçük (small) etki (Cohen's  $d= 0.05$ ) olduğu görülmektedir (Cohen, 1988).

### 3.7. Lisansta Ölçme ve Değerlendirme Yönelik Aldığı Eğitimi Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarında lisansta ölçme ve değerlendirme yönelik aldığı eğitimi yeterli bulmasına göre ANOVA sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarında lisansta ölçme ve değerlendirme yönelik aldığı eğitimi yeterli bulmasına göre ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark	$\eta^2$
Gruplararası	7482.47	2	3741.24	18.16	.00	Evet-Hayır	0.12
Gruplariçi	55021.29	267	206.07			Evet-Kısmen	
Toplam	62503.76	269					

\* $p<0.05$

Levene testine göre,  $p > 0.05$  olduğu için ( $p=0.387$ ) “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur” şeklindeki yokluk hipotezi kabul edilmiştir (Tan, 2016). Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel yeterlik düzeylerinin algılarının lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirmeye yönelik almış olduğu ders/dersleri yeterli bulması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [ $F_{(2,267)}=18.155$ ,  $p<.05$ ]. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre “Evet” biriminde ( $\bar{X}=88.07$ ) ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarının “Hayır” biriminden ( $\bar{X}=73.14$ ) ve “Kısmen” biriminden ( $\bar{X}=79.66$ ) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, lisans eğitimi süresince almış oldukları ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders/dersleri yeterli bulan öğretmen adaylarının ölçme ve yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel yeterlik düzeyleri arası bu farka ilişkin orta (medium) etki ( $\eta^2= 0.12$ ) olduğu ve toplam varyansın % 11'ini açıkladığı ( $\omega^2=0.11$ ) görülmektedir (Bıçak, 2015; Cohen, 1988; İlhan, 2016). Öğretmen adaylarının lisans süresince ölçme ve değerlendirmeye yönelik aldığı eğitimi yeterli bulmalarıyla ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi, lisans eğitimi yeterli bulma ve genel yeterlik arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ( $r=0.35$ ,  $p<0.00$ ). Çalışma grubundakilerin lisans eğitiminin yeterliği arttıkça genel yeterlik algıları da artmaktadır. Aşağıda “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” cevabını veren öğretmen adaylarının gerekçelendirilmelerine ilişkin görüşleri Tablo 11'de sunulmuştur.

**Tablo 11.** Öğretmen adaylarının lisansta almış olduğu ölçme ve değerlendirme eğitimine ilişkin görüşleri

K	Gerekçe	f	%	K	Gerekçe	f	%	K	Gerekçe	f	%	
Evet	<b>Donanımlı öğretim elemanı</b>	24	8.8	Kısmen	<b>Ders içeriğinin yeterli olarak düzenlenmemesi</b>	35	12.9	Hayır	<b>Ders içeriğinin tam olarak kazandırılmaması</b>	50	18.5	
	Verimli öğrenme ortamı	20	7.4		Uygulama eksikliği	27	10		Öğreticiden kaynaklı nedenler (davranış, adil olmama, ego vb.)	20	7.4	
	Alan açısından yeterli bulma	20	7.4		Ders saatinin ve sayısının yetersizliği	15	5.5		Ders saatinin yetersizliği	5	1.8	
	Destek alma (Dershane vb.)	2	0.7		Kalıcı olmaması	12	4.4		Öğrenme sürecinden kaynaklı nedenler	2	0.7	
					Öğrenci seviyesine indirgenememe	11	4.07		Kapsamın genişliği	1	0.3	
					Sınavlara uyumlu olmalı (KPSS vb.)	10	3.7		Dersin ilgisini çekmemesi	1	0.3	
					Ezberci eğitimin yapılması	10	3.7		Kaynak kitapların yetersizliği	1	0.3	
					Öğrencinin ilgisizliğinden kaynaklı nedenler	3	1.1		Kavramlara hâkim olmama	1	0.3	
	<b>Toplam</b>		66				123				81	

\*K: kategori

Tablo 11 incelendiğinde aldıkları lisans eğitimini ölçme ve değerlendirme açısından yeterli bulan “Evet” seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının neden olarak “*donanımlı öğretim elemanı*” (f=24) kategorisini en sık olarak tekrarlamışlardır. Katılımcıların bu duruma ilişkin görüşleri “*Ölçme öğretmenimiz bu dersi iyi bilip bizlere iyi anlatmış olması*” (X,SB,K,139) şeklinde alıntılanmıştır. “Kısmen” kategorisine girecek cevapları veren katılımcıların en sık kullandıkları ifade “*ders içeriğinin yeterli olarak düzenlenmemesi*” (f=35)dir. Bu kategoriye ilişkin cevapların ayrıntılandırılmasında “sayısal alanların boş kalması, düz anlatımın kullanılması, içeriğin verimli olmaması” açıklamaları belirtilmiştir. Buna ilişkin katılımcı düşünceleri “*Okullardaki derslerin kesinlikle yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü çok sözel olarak işleniyor.*” (X, SE,K,36); “*Çünkü sayısal kısmı biraz göz ardı edildi. Bunun nedeni de sözel temelli branşa sahip olmamızdır.*” (Y,SB,E,258) biçiminde ifade edilmiştir. “Hayır” seçeneğini işaretleyen öğretmen adaylarının cevabını gerekçelendirirken en sık tekrarlanan kategori, “*ders içeriğinin tam olarak kazandırılmaması*” (f=50) dır. Bu kategorinin çerçevesinde “teorik olması, verimli olmaması, uygulamanın olmaması, öğrenilenlerin kalıcı olmaması, sınava yönelik olmaması, yüzeysel anlatılması” değerlendirilecek alt kategoriler sıralanmıştır. Bu doğrultuda, veri setinden örnekler “*Çünkü bize sadece teorik açıdan öğretilip ölçmeyi nasıl yapacağımızı öğrenmiyoruz uygulama yok. Sadece düz anlatım mantığıyla öğretiliyor. Bu yeterli değil. Nasıl öğreteceğim onu öğret.*” (X,SB,E,96); “*Tam olarak yeterli gelmiyor. Slayt üzerinden ders anlatılması kalıcılık sağlamıyor.*” (Y,SE,K,197) biçiminde alıntılanmıştır.

### 3.8. Ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarına yönelik öğretmen adaylarının sahip oldukları deneyime ilişkin görüşleri

Bu başlık altında sekizinci alt problemini çözümlmek için öğretmen adaylarının geleneksel/klasik ölçme araçlarından dokuzuncu alt problem için ise tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ne kadar deneyime sahip oldukları sorgulanmıştır. Öğretmen adaylarının hangi ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinde kendilerini daha deneyimli olduklarına ilişkin düşünceleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarına ilişkin deneyim durumu

	Hiç	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
	f	f	f	f	f
<b>Geleneksel/klasik ölçme araçları</b>					
Çoktan Seçmeli Testler	2	10	74	114	70
Doğru Yanlış Testleri	3	7	54	144	62
Eşleştirme Soruları	3	9	64	125	69
Kısa Cevaplı Testler	3	10	81	119	57
Sözlü Yoklamalar	13	27	100	93	37
Yazılı Yoklamalar	6	19	78	117	50
<b>Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri</b>					
Akran Değerlendirme	15	25	103	98	29
Dereceli Puanlama Araçları (Rubric)	17	38	116	75	24
Kavram Haritaları	7	20	92	108	43
Kontrol Listeleri	13	30	108	92	27
Öğrenci Ürün Dosyaları (Portfolyo/e-portfolyo)	13	36	109	75	37
Öz Değerlendirme	5	15	88	120	42
Performans Görevleri	12	17	94	111	36
Projeler	11	23	107	95	34
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	16	33	91	96	34
Yapılandırılmış Grid	19	46	91	75	39

Tablo 12 incelendiğinde öğretmen adaylarının geleneksel/klasik ölçme araçlarından sırasıyla frekansı en çok “doğru yanlış testleri” (%53.3), “eşleştirme soruları” (%46.3), “kısa cevaplı testler” (%44.1) ve “yazılı yoklamalar” (%43.3), “çoktan seçmeli testler” (%42.2) “iyi” düzeyde deneyime sahip oldukları belirlenmiştir. Benzer bir sorgulamayı tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri için yaptığımızda ise öğretmen adaylarının deneyim açısından kendini değerlendirdiğinde en çok “öz değerlendirme” (%44.4), “performans görevleri” (%41.1) ve “kavram haritaları” (%40.0)’ında “iyi” düzeyde; “dereceli puanlama araçları (rubric)” (%43.0) “orta” düzeyde deneyime sahip oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarıyla ölçme ve değerlendirme yöntem/araçları arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için basit doğrusal korelasyon işlemi yapılmıştır. Yeterlik algısı ile geleneksel/klasik ölçme araçları arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buna göre çoktan seçmeli testler ( $r=0.29$ ,  $p<0.00$ ), doğru yanlış testleri ( $r=0.26$ ,  $p<0.00$ ) “düşük düzeyde”; eşleştirme soruları ( $r=0.31$ ,  $p<0.00$ ), kısa cevaplı testler ( $r=0.31$ ,  $p<0.00$ ), sözlü yoklamalar ( $r=0.38$ ,  $p<0.00$ ), yazılı yoklamalar ( $r=0.32$ ,  $p<0.00$ ) “orta düzeyde” bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yeterlik algısı ile tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda akran değerlendirme ( $r=0.45$ ,  $p<0.00$ ), dereceli puanlama araçları (rubric) ( $r=0.51$ ,  $p<0.00$ ), kavram haritaları ( $r=0.43$ ,  $p<0.00$ ), kontrol listeleri ( $r=0.47$ ,  $p<0.00$ ), öğrenci ürün dosyaları (portfolyo/e-portfolyo) ( $r=0.39$ ,  $p<0.00$ ), öz değerlendirme ( $r=0.43$ ,  $p<0.00$ ), performans görevleri ( $r=0.39$ ,  $p<0.00$ ), projeler ( $r=0.42$ ,  $p<0.00$ ), tanılayıcı dallanmış ağaç ( $r=0.46$ ,  $p<0.00$ ) ve yapılandırılmış grid ( $r=0.46$ ,  $p<0.00$ ) “orta düzeyde” bir ilişki olduğu saptanmıştır. Örneğin, öğretmen adaylarının/öğretmenlerin öğrenci ürün dosyalarını

değerlendirirken dereceli puanlama araçlarına (rubric) başvurdukları tespit edilmiştir (Özerbaş, 2015). Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının yeterli algılarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasında hesaplanan ilişkinin düzeyinin geleneksel/klasik ölçme araçlarından daha yüksek dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Burada onuncu alt probleme karşılık gelen soruyu “*Öğretmenlik mesleğine başladığınızda sınıfınızdaki öğrencilerinizi hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak değerlendirmeyi düşündüklerini açıklamalarını*” cevaplamalarını istediğimizde öğretmen adaylarının sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi olarak sınıflandırılmış cevapları aşağıdaki Tablo 13’te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmen adaylarının kullanmayı düşündükleri ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarına ilişkin görüşleri

Sınıf Eğitimi (SE)		Bölüm	Sosyal Bilgiler Eğitimi (SB)	
%	f	Ölçme aracı türü	f	%
0.2	1	<i>Geleneksel/ Klasik Ölçme Araçları</i>	-	-
6.3	27	<b>Doğru-yanlış testleri</b>	20	6.1
13.8	59	<b>Çoktan seçmeli testler</b>	77	23.6
7.02	30	<b>Eşleştirme Soruları</b>	12	3.6
8.4	36	<b>Yazılı yoklamalar</b>	49	15.03
5.3	23	Açık uçlu sorular	15	4.6
5.6	24	Sözlü yoklamalar	15	4.6
3.9	17	<b>Kısa cevaplı testler</b>	23	7.05
1.8	8	<i>Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri</i>	3	0.9
3.04	13	Kavram Haritaları	6	1.8
1.4	6	Yapılandırılmış Grid	2	0.6
2.1	9	Tanılayıcı Dallonmuş Ağaç	3	0.9
4.9	21	Projeler	6	1.8
8.4	36	<b>Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyaları)</b>	15	4.6
3.7	16	Akran değerlendirme	6	1.8
2.3	10	Öz değerlendirme	2	0.6
0.4	2	Dereceli Puanlama Anahtarı	6	1.8
3.7	16	Performans Görevleri	8	2.4
0.2	1	Kontrol Listeleri	2	0.6
3.9	17	<i>Sürece Dayalı Değerlendirme</i>	9	2.7
2.1	9	Ders sürecine katılım/etkinlikler yaparak	4	1.2
0.7	3	Farklı/Karma testler(Çoktan seçmeli, eşleştirme, kısa cevaplı, doğru-yanlış, yazılı yoklamalar)	10	3.06
3.7	16	Hepsini kullanmayı düşünüyorum	5	1.5
0.9	4	Boşluk doldurma	5	1.5
1.1	5	Adil bir ölçme ve değerlendirme imkânı sağlama/ objektiflik	-	-
0.4	2	Gözlem yaparak	-	-
0.4	2	Alıştırma/ Çalışma yaprakları	-	-
-	-	Görsel Yorumlama	2	0.6

-	-	Eğitsel oyunlar/Drama	2	0.6
1.6	7	Diğer	11	3.3
1.6	7	Belirtilmemiş	8	2.4
100	427	<b>Toplam</b>	326	100

Tablo 13'ü genel olarak yorumladığımızda sınıf eğitimindeki öğretmen adaylarının (f=427) sosyal bilgiler öğretmen adaylarından (f=326) daha çeşitli ölçme araçlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğine başladıklarında her iki bölümün öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarından en sık kullandıkları arasında “Çoktan seçmeli testler”, “Yazılı yoklamalar”, “Doğruyanlı testleri” ve “Eşleştirme soruları”, “Kısa cevaplı testler” ve “Portfolyo (Öğrenci ürün dosyaları)” olarak sıralanabilir. Buna ilişkin veri setinden örnekler “Çoktan seçmeli testleri kullanırım. Hem ekonomik hem de kapsam geçerliği yüksek.” (X, SE, K, 24); “Çoktan seçmeli testler yapacağım. Ülkemizde sınav sistemi buna dayalı olduğu için elimden geldiğince ölçme aracını çoktan seçmeli olacak. Bizlere ilköğretimde 20 soru verip süreniz 40 dakika değil de 20 soru veriyorsunuz süreyi de 20 dakika yaparak ölçme işlemini gerçekleştirmeye çalışacağım.” (X,SB,E,107); “Çoktan seçmeli testi kullanmayı düşünüyorum. Puanlaması daha objektif olduğu için.” (Y,SB,K,229); “Çoktan seçmeli. Çünkü eğitim sistemimizdeki aşamalardan geçişteki sınavlar çoktan seçmeli olduğu için bunu tercih ederdim.” (Y,SB,E,252). Öğretmen adayları “çoktan seçmeli test”i seçmelerinin nedeni olarak kapsam geçerliğinin yüksek, puanlamasının objektif, eğitim sistemindeki sınav sistemine uymasına, öğrencilerin bir konuyu bilip bilmediğini ölçmede etkili olmasına vurgu yapmışlardır. Her iki bölümün öğretmen adaylarının geleneksel/klasik ölçme araçlarını tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Katılımcıların, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden “portfolyo”yu (öğrenci ürün dosyalarına) sınıflarında yer vereceklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin veri seti örneği “Portfolyo değerlendirmeyi tercih ederdim. Öğrencilere hem sınav stresi ve kaygı yaşatmamak adına hem de bir öğrencinin bütün gelişimsel özelliklerini görebilmek adına.” (Y, SE, K, 175); “Çoktan seçmeli testler ayrıca dönem boyu gösterdiği gelişimi izleyebilmek için portfolyo kullanmayı düşünüyorum.” (X, SB, E, 97) şeklinde alıntılanmıştır. Sınıf eğitimindeki öğretmen adaylarının ilköğretimde ilk üç sınıfta sınavların yapılamayacağı için daha çok sınıf içi performansların ve derse katılımın süreç açısından etkili olacağını belirtmişlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise karma nitelikli testlere yer vereceklerini söylemişlerdir. Bunu gösteren veri kesiti “Tüm teknikleri harmanlayarak bir teknikteki eksikliği diğer tekniklerle kapatmak.” (Y, SB, E, 253). Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında kullanacakları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşleri ile söz konusu araçlar hakkındaki deneyimleri arasında doğrusallıklar ortaya çıkmıştır.

### 3.9. Öğretmen adaylarının iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşleri

Burada araştırmanın on birinci alt problemi olan öğretmen adaylarının iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında mutlaka bulunması gereken üç özellik hakkındaki görüşlerine ilişkin dağılım Tablo 14'te yer almaktadır.

**Tablo 14.** Öğretmen adaylarına göre ölçme ve değerlendirme araçlarında mutlaka bulunması gereken özellikler

	Özellik 1		Özellik 2		Özellik 3				
	f	%	f	%	f	%			
<b>Öğretmen adaylarının cevapları</b>	Güvenirlilik yüksek olması	92	34.1	Geçerlilik yüksek olması	76	28.1	Kullanışlılık	73	27.0

Öğretmen adaylarının iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında bulunması gereken üç özelliğe ilişkin cevaplarını yatay ve dikey olarak incelediğimizde, ilk sırada “güvenirliliğin yüksek olması” (%34.1) özelliği bulunmaktadır. İkinci sırada belirtilen özellik ise “geçerliliğin yüksek olması” (%28.1) dir. Üçüncü özellik ise “kullanışlılık” (%27.0) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bir ölçme ve değerlendirme aracında en çok aradıkları özelliğin güvenirlilik şartını sağlaması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Literatürde

incelendiğinde ölçme araçlarında bulunması gereken en önemli özelliklerden biri de güvenilirlik olduğu ifade edilmektedir (Uzunkol, 2016).

### 3.10. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aşamalarında sahip oldukları deneyime ilişkin görüşleri

Burada araştırmanın on ikinci alt problemi olan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme aşamalarında sahip oldukları deneyime ilişkin görüşlerinin dağılımı Tablo 15’te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmen adaylarına göre ölçme ve değerlendirme aşamasında sahip oldukları deneyim durumu

	Hiç	Kötü	Orta	İyi	Çok iyi
<i>Aşamalar</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Öğrenciyi tanıma	5	9	75	142	39
Öğrenciyi izleme	3	8	50	137	72
Ölçme aracını hazırlama	8	30	108	105	19
Ölçme aracını uygulama	5	14	85	126	40
Ölçme aracını değerlendirme	5	19	75	130	41
Raporlaştırma	8	29	87	112	34

Çalışma grubundaki katılımcıların ölçme ve değerlendirme aşamalarında kendilerinin ne kadar deneyime sahip olduklarını sorgulamalarını istediğimizde “öğrenciyi tanıma” (%52.6), “öğrenciyi izleme” (%50.7), “ölçme aracını değerlendirme” (%48.1), “ölçme aracını uygulama” (%46.6) ve “raporlaştırma” (%41.4) da “iyi” düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Sadece “ölçme aracını hazırlama” (%40.0) basamağında kendileri “orta” düzeyde değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarıyla ölçme ve değerlendirme aşamaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, yeterlik ve ölçme ve değerlendirme aşamaları arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Burada öğrenciyi tanıma ( $r=0.39$ ,  $p<0.00$ ), öğrenciyi izleme ( $r=0.31$ ,  $p<0.00$ ), ölçme aracını hazırlama ( $r=0.47$ ,  $p<0.00$ ), ölçme aracını uygulama ( $r=0.42$ ,  $p<0.00$ ), ölçme aracını değerlendirme ( $r=0.44$ ,  $p<0.00$ ) ve raporlaştırma ( $r=0.39$ ,  $p<0.00$ ) olarak “orta düzeyde” bir benzerlik gösterdiği hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algıları arttıkça en çok ‘ölçme aracını hazırlama’ hakkında kendilerini daha deneyimli görmekteyler.

### 3.11. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinin amacına ilişkin görüşleri

Bu başlık altında araştırmanın on üçüncü alt problemi olan sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinin amacı hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Aşağıda Tablo 16’da sözü edilen amaca ilişkin ayrıntılar ortaya konulmuştur.

**Tablo 16.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinin amacına ilişkin görüşleri

<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Kategori</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ölçme ve değerlendirmenin sonucunda öğrencilerde gözlenen durumu ortaya çıkarmak (Geri bildirim-dönüt-içselleştirme vb)	189	40.1	Kavramlara ilişkin öğrencilerin ön bilgilerine göre yanlışları gidermek için etkinlikler planlamak	10	2.1
Ölçme ve değerlendirme öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve gidermek	61	12.9	Bilginin kalıcı olmasını sağlamak	8	1.6
Kullanılanlardan farklı olarak ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirlemek	41	8.7	Süreç sonunda elde edilen ürün hakkında değerlendirme yapma	7	1.4



Kategori	f	%	Kategori	f	%
Doğru ölçme araçlarını kullanarak öğrenci başarısını belirlemek	36	7.6	Ölçme ve değerlendirmenin eleştirilmesi (sınav kaygısı, elenme korkusu, amacına hizmet etmemesi)	7	1.4
Öğretimi etkili hale getirip öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak gelişimine katkıda bulunmak	32	6.7	Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencinin aşamalı olarak takip edilmesi	5	1.06
Öğrenciyi tanıma (hazırbulunuşluk düzeyini belirleme)-izleme-değerlendirme	24	5.1	Sınıf içi öğrenci başarısını belirleyerek ders planı hazırlama	5	1.06
Öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirmek	17	3.6	Öğretim kalitesini yükseltme	4	0.8
Ölçme ve değerlendirme sonucunda öğretmen öz-yeterliklerinin belirlenmesi	12	2.5	Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencileri motive etmesi	1	0.2
Boş	12	2.5			
<b>Toplam</b>				459	100

Katılımcıların eğitimin ölçme ve değerlendirmenin amacına yönelik düşünceleri incelendiğinde en sık tekrarlanan gerekçenin “Ölçme ve değerlendirmenin sonucunda öğrencilerde gözlenen durumu ortaya çıkarmak (Geri bildirim-dönüt-içselleştirme vb.) (f=189) şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğretilenlerin ne kadarının öğrencide karşılık bulduğunun ortaya çıkartılmasıdır. Bu doğrultuda en sık başvurulan ifadelerden ikincisi “Ölçme ve değerlendirme öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek ve gidermek” (f=61), üçüncüsü ise “Kullanılanlardan farklı olarak ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirlemek” (f=41) olarak sıralanmıştır. Burada en az tekrarlanan örüntü ise “Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencileri motive etmesi” (f=1) şeklindedir. Bu noktada veri kesitinden doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılacaktır. “Öğrencinin öğrenme süreci içinde neyi öğrenip öğrenmediğini kontrol etmektir. Sonuca göre öğrencinin eksik olduğu konularda ona yardım edilir.” (X, SE, K, 7); “Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışla ilgili dönüt almaktır.” (X, SE, K, 32); “Öğrencilerin işlenen konuları ne kadar öğrenip öğrenmediğini dönüt alıp öğretmenin ona göre yöntemini belirlemesidir.” (X, SB, K, 138); “Öğrencinin bilgiyi ne kadar öğrendiği ve özümlediğini, ileride nasıl kullanabileceğini ölçmek” (Y, SB, K, 237). Bir diğer alıntı “Öğrencinin eksiklerini veya öğrendiklerini belirleyip sonraki konuların planını bu eksiklere göre düzenlemektir.” (Y, SE, K, 160) şeklindedir. Bir diğeri ise “Öğrencinin ön bilgilerini yoklayarak öğretime öğrenci ihtiyacı doğrultusunda yön vermektir. Konu bitiminde öğrencinin kazanımları ne doğrultuda kazandığını belirlemek.” (X, SE, K, 43) biçiminde ifade edilmiştir.

### 3.12. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için önerileri

Bu başlık altında araştırmanın on dördüncü alt problemi olan geleceğin öğretmenlerinin mevcut ölçme ve değerlendirme sistemini iyileştirme veya daha iyiye taşımaya yönelik önerilerine Tablo 17’de yer verilmiştir. Bu öneriler ‘ölçme ve değerlendirme sürecine’, ‘ölçme aracının hazırlanmasına ve uygulanmasına’ ve ‘öğretime’ yönelik olanlar biçiminde sınıflandırılmıştır.

**Tablo 17.** Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt kategoriler	f	%
	Adaletli ve objektif bir değerlendirme	73	13,5
	Farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin birlikte kullanılması	32	5,9
	Sürece dayalı bir değerlendirme yapılmalı	25	4.6

	Uygulamaya dönük ölçme değerlendirme yapılmalı	16	3.0
	Ölçme ve değerlendirme süreci motivasyon amaçlı kullanılmalı (Not kaygısı giderilmeli)	13	2.4
	Öğretmen adaylarına yeterli ölçme ve değerlendirme eğitiminin verilmesi (Etkili lisans eğitimi, donanımlı öğretim elemanı, güncel yayınlar vb.)	9	1.7
	Her boyutuyla öğrencilere eksikleri fark ettirmeli	6	1.1
<b>Sürece yönelik öneriler</b>	Subjektif sınav yöntemlerinden çok objektif yöntemlerine daha çok ağırlık verilmeli	3	0.6
	Ölçme ve değerlendirme sürecinde teknoloji daha yoğun kullanılmalı	3	0.6
	<b>Ara Toplam</b>	180	33.3
	Geçerlik ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları kullanılmalı	53	9.8
	Ölçme aracının uygulanacağı hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalı (sınıfın yapısı, durumu vb.)	53	9.8
	Ölçülmek istenen özelliğin iyi tanımlanarak amaca hizmet edecek ölçme aracının kullanılması	41	7.6
	Konu ve soru dağılımına dikkat edilmesi (Kapsam geçerliği, Belirtke tablosu hazırlanması vb.)	35	6.5
	Sınav ortamının ve zamanının sağlıklı olması (sıcaklık, ışık, güvenlik, öğrenci mevcudu vb.)	35	6.5
	Hata kaynaklarının en aza indirilmesi (Tesadüfi, sistematik hata vb.)	27	5.0
	Ölçme aracı hazırlanırken kurallara uyulması (Yönergelere dikkat edilmeli, açık, anlaşılır, özgün olma, ölçüt belirleme, uzun olmama vb.)	18	3.3
<b>Ölçme aracının hazırlanması ve uygulanmasına yönelik öneriler</b>	Sınavların zorluk/ güçlük derecesinin iyi ayarlanması (Orta zorlukta olması)	11	2.0
	Sınav uygulama kurallarına uyulmalı	10	1.8
	Üst düzey becerileri ölçen sorular sorulmalı (Yaratıcılık vb.)	9	1.7
	Şans başarısının en aza indirilmesi	9	1.7
	Kullanışlı olmalı	6	1.1
	Dönüt verilmeli	6	1.1
	Ayırt edici olmalı	5	0.9
	Sadece bilgi ölçücü sorular olmamalıdır	3	0.6
	Öğrencilerin kendilerini ifade edebileceği sınavlara yer verilmeli (Yazılı ve sözlü yoklama vb. gibi)	3	0.6
	Tutarlı olması	2	0.4
	Ölçme aracında belirleyici soruların olması	2	0.4
	<b>Ara Toplam</b>	328	60.6
	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilginin yeterli olması	15	2.8
<b>Öğretmene yönelik öneriler</b>	Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılması	3	0.6
	Öz değerlendirme yapması	2	0.4
	<b>Ara Toplam</b>	20	3.7
	Önerim yok	2	0.4

Boş	11	2.0
<b>Toplam</b>	<b>541</b>	<b>100</b>

Tablo 17’yi genel olarak değerlendirdiğimizde çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının önerilerini sıraladıkları konularda ilk sırayı ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması yönelik öneriler (f=328) oluşturduğu belirlenmiştir. Söz konusu öneriler veri setinin % 60.6’sını oluşturmaktadır. Katılımcılardan ikinci olarak gündeme getirilen konu ise sürece yönelik önerilerdir (f=180, %33,3) Üçüncü olarak dile getirilen önerilerin konusu öğretmene yönelik (f=20, %3.7) olanlardır. Bu konu edilen öneriler veri setinin %97.6’sına karşılık gelmektedir. Geriye kalan %2.4’lük bölümün konusunu “Önerim yok” ve “Boş” kategorileri meydana getirmektedir. Sözü edilen kategorilerden “Sürece yönelik önerileri”n alt kategorilerine bakıldığında tekrarlanma sıklığı en fazla olan görüş “Adaletli ve objektif bir değerlendirme” (f=73) üzerindedir. Ayrıca bu alt kategorinin her iki bölüm (SE:39, SB:34) tarafından en sık tekrarlandığıdır. Bunu gösteren veri seti örneği “*Öğrencilere daha objektif ve adaletli yaklaşılmalıdır.*” (X, SB, K, 86); “*En önemlisi objektiflik, tarafsız açık bir değerlendirme olmalı.*” (Y, SE, E, 199) şeklinde alıntılanmıştır. Benzer bir sorgulamayı “Ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması” kategorisine yaptığımızda karşımıza eşit sayıda tekrarlanan iki alt kategori çıkmaktadır. Bunlar “Geçerlik ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları kullanılmalı” (f=53) ve “Ölçme aracının uygulanacağı hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalı (sınıfın yapısı, durumu vb)” (f=53) başlıklarıdır. Buna ilişkin katılımcı görüşleri “*Ölçme değerlendirmelerde puanlamalar adil olmalı, testler hazırlanırken öğrencilerin düzeyi, hazırbulunuşluğu dikkate alınmalı, aynı sorular tekrar tekrar sorulmamalı güvenilirlik ve geçerlik öğelerine dikkat edilmeli.*” (X, SB, E, 107); “*Objektif olunmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan yöntemlerin çok iyi bilinmesi gerekir. Ve en önemlisi öğrenci özelliklerinin dikkate alınarak yapılması gerekir.*” (Y, SE, K, 163) biçiminde örneklendirilmiştir. “Öğretmenlere yönelik öneriler” kategorisi incelendiğinde “Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilginin yeterli olması” (f=15) alt kategorisi analiz birimi olarak ulaşılmıştır. Buna ilişkin veri kesiti “*Ölçme ve değerlendirmeyi uygulayacak öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olması gerektiğini düşünüyorum.*” (X, SE, K, 59); “*Bu konuda iyi yetişmiş kişiler ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır. Öğretmenlere bu ders için ayrı bir önem verilmelidir.*” (Y, SE, K, 173); “*Ölçmeyi yapacak kişi yeterli bilgi ve deneyime sahip olmalı.*” (X, SB, E, 111) şeklinde ayrıntılandırılmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmaya ilişkin sonuçlar nicel ve nitel bulguların ayrı ve birlikte değerlendirilmesiyle burada sunulacaktır.

##### 4.1. Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar

Öğretmen adaylarının “ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı” ölçeğinin üç alt boyutuna ilişkin kendilerini “orta düzeyde yeterli” (Pektaş, 2010) hissettikleri saptanmıştır. Sınıf ve sosyal bilgiler eğitimi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeğindeki genel yeterliklerden “temel kavramlar” boyutunda kendilerini “yeterli” gördükleri tespit edilmiştir. Bir diğer kesişim noktası her iki bölümün öğretmen adaylarının “istatistiksel çözümleme ve raporlaştırma”da “orta düzeyde yeterli” olarak görmeleridir. Araştırmanın bu sonuçları Yeşilyurt (2012); Erdoğan ve Kurt (2012) ve Pektaş (2010) tarafından ortaya konan sonuçlarla örtüşmektedir. “Ölçme teknikleri” boyutunda ise sınıf eğitimindeki öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitimindeki öğretmen adaylarından yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunu destekleyen bir sonucu Erdoğan ve Kurt (2012) öğretmenlerle gerçekleştirdiği araştırmasında elde etmiştir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının Y üniversitesi lehine istatistiksel olarak X üniversitesinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde Y üniversitesi lehine orta etki düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum üniversitelerde ölçme ve değerlendirmeye yönelik verilen eğitimin kalitesini gündeme getirmektedir. Çakan (2004) çalışmasında ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitimin kalitesinin artırılmasına dikkat çekmektedir. Benzer bir sorgulamayı cinsiyet ve yaş değişkenleri yapıldığında ölçme

ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Katılımcıların ğrenim gördükleri bölümlere göre lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarında sınıf eğitimi adayları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü hesaplandığında sınıf eğitiminde öğrenim ğretmen adayları lehine orta etki düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Şahin ve Uysal çalışmalarında (2013) ğretmen adaylarının lme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algıları cinsiyet, bölüm, sınıf ve ğretim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamıştır. Ancak, lme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterlik algısının en yüksek bölümün sınıf eğitimi olduğunu tespit etmiştir. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) ğretmen adaylarının lme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet ve öğrenim grlen programa göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Karamustafaoğlu vd. (2012) sınıf ğretmenlerinin tamamlayıcı lme ve değerlendirme teknikleri kullanmalarına ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık saptamışlardır. Çalışkan vd. (2013)'ne göre sosyal bilgiler ğretmen adaylarının lme ve değerlendirme konusunda genel olarak kendilerini istenen düzeyde yeterli olmadığını tespit etmişlerdir. Çalışma grubundakilerin akademik başarı ortalamaları ile lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Lisans eğitimi süresince lme ve değerlendirmeye yönelik almış olduğu ders/dersleri yeterli bulan ğretmen adaylarının sözü edilen alana ilişkin yeterlik algılarının da anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulgulanmıştır. Bu farkın kaynağı lisans öğreniminde lme ve değerlendirmeye yönelik aldığı ders/dersleri "Evet" diyerek yeterli bulanlar lehine "Hayır" ve "Kısmen" diyen ğretmen adayları arasındadır. Bu farka ilişkin eta-kare değeri incelendiğinde küçük etki değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak alışkan'ın (2012) sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında lme ve değerlendirmeye yönelik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu ve bu yeterlik üzerinde cinsiyetin, mesleki kdemin ve branşın herhangi bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeşilyurt (2012) ğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından erkek ğretmen adaylarının lme ve değerlendirme alanına ilişkin algı düzeylerinin kadın ğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde olmasına karşın, cinsiyet ve ğretmen adaylarının yeterlik algısı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığını saptamıştır. ztemur ve Metin (2015) sosyal bilgiler öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmasında erkek öğretmenlerin lme ve değerlendirme öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca yeterlik puanlarının, mesleki kdeme, mezun olunan okul türüne, hizmet içi eğitim alıp almama durumuna ve mezun olunan okulda lme ve değerlendirme dersi alıp almama durumuna göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Öğretmen adayları "Geleneksel/Klasik lme araçlarını"dan "İyi" düzeyde deneyime sahip olduklarını sırasıyla "Doğru Yanlış Testleri", "Eşleştirme Soruları" ve "Kısa Cevaplı Testler"i kullanacaklarını belirtmişlerdir. Tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemlerinden "z Değerlendirme"yi sıklıkla tekrar edildiği ortaya çıkarılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların geleneksel/klasik lme araçlarını daha çok tercih ettikleri saptanmıştır. Benzer bir sonucu Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Birgin ve Gürbüz (2008), Yeşilyurt ve Yaraş (2011) alışmalarında ulaşmışlardır. lme ve değerlendirmenin "aşamalarına" göre çalışma grubundakilerin sahip oldukları deneyim durumları incelendiğinde "ğrenciyi tanıma, öğrenciyi izleme", "lme aracını uygulama", "lme aracını değerlendirme" ve "raporlaştırma" basamaklarında "iyi" düzeyde oldukları sonucu elde edilmiştir. Bu aşamalardan sadece "lme aracını hazırlama" aşamasında katılımcıların "orta" düzeyde deneyiminin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının lme ve değerlendirmeye yönelik genel yeterlik algılarıyla geleneksel/klasik lme araçları ve tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemleri arasında olumlu bir ilişki olduğu saptanmıştır. Burada katılımcılardan edinilen veriler doğrultusunda tamamlayıcı lme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki ilişkinin geleneksel/klasik lme araçlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubundakilerin lme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarıyla lme ve değerlendirme arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları en çok kendilerini lme aracını hazırlama aşamasında yeterli olduklarını düşünmektedirler. Benzer bir sorgulamayı lisansta alınan lme ve değerlendirmeye yönelik eğitimle yeterlik puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu belirlenmiştir. Burada ğretmen adayı aldığı lisans eğitimini yeterli bulduğu lme ve değerlendirme hakkındaki yeterlik algısı da artmaktadır.

#### 4.2. Nitel bulgulara ilişkin sonuçlar

lme ve değerlendirmeye yönelik almış olduğu ders/dersleri yeterli bularak "Evet" cevabını ğretmen adaylarının bunu gerekçelendirirken "Donanımlı ğretim elemanı" kategorisini en sık tekrarlamışlardır. Sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimi bölümünde öğrenim gören ğretmen adaylarının "ğretmenlik mesleğine başladıklarında sınıfında öğrencilerini lme ve değerlendirmek için kullanacağı araçları" sorusuna verdikleri cevaplardan geleneksel/klasik lme araçları arasında "oktan seçmeli

testler” (Parmaksız & Yanpar, 2006), “Yazılı yoklamalar” ve “Doğru-yanlış testleri” olarak sıralarken; tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden “Portfolyo-Öğrenci Ürün Dosyaları” ön plana çıkmıştır. Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının meslek hayatına başladıklarında kullanmayı düşündükleri ölçme araç ve yöntemlerinin çeşitliliği açısından sosyal bilgiler öğretmen adaylarından daha zengin veri sunmuşlardır. Çalışkan (2010); Çalışkan ve Kaşıkçı (2010) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından “Çoktan seçmeli testleri” ve tamamlayıcı ölçme yöntemi ve değerlendirme aracı olarak proje ve performans ödevlerini kullandıklarını belirlemişlerdir. Şaşmaz-Ören, Ormancı ve Evrekli (2014) çalışmalarının analiz sonuçlarına göre katılımcıların öğretmenlik yaşantılarında kullanmayı en fazla tercih ettikleri aracın portfolyo olduğunu belirtmişlerdir. Usta, Çığır Dikyol ve İnce (2010) ise sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kullanmayı tercih ettikleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme tekniklerini proje, portfolyo ve farklı soru tipleri olarak ifade ettiklerini belirlemişlerdir. Şahin ve Abalı Öztürk (2015) araştırmalarında sınıf öğretmeni adaylarının tamamlayıcı ölçme araçlarından portfolyo ve projede kendilerini yeterli bulduklarını belirlemiştir. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kutlu, Doğan ve Karakaya’ya göre (2014) portfolyolar, sınıf içi performansı temsil ettikleri için değer kazanırlar ve aynı zamanda öğretim programıyla bütünleştirilerek kullanılmaya imkân tanımaktadır. Ayrıca ders dışı saatlerde veya ders sırasında uygulanan sınavların tersine bu uygulamada değerlendirme dersten ayrı değil ders devam ederken yapılan ve onu tamamlayan bir süreçtir. Bu durum portfolyoların alışlagelmiş olan standart test etme yöntemlerine göre daha etkili olduğunu düşünen eğitimcilerin sayısını arttırmaktadır (s. 110). Çalışkan (2010) öğretmen adaylarının tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntem/araçlarına geleneksel/klasik olanlardan daha az yer vermesini bu araçların ne amaçla kullanılacağını, nasıl uygulanacağını ve ne şekilde değerlendirileceğini tam olarak bilmemelerinden kaynaklandığını tespit etmiştir. Benzer bir sonucu Gelbal ve Kelecioğlu (2007); Acar ve Anıl (2009) ölçme araçlarının kullanımında sınıf mevcudunun kalabalık olması, zaman yetersizliği olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırma kapsamında ise öğretmen adaylarının meslek hayatlarında kullanmayı düşündükleri ölçme ve değerlendirme araçlarında geleneksel/klasik araçları daha çok tekrarlaması ve kendilerini deneyim açısından geleneksel/klasik araçlarda daha yeterli bulması sonucunu doğrulamaktadır.

Duban ve Küçükıyılmaz (2008) sınıf eğitimi öğretmen adaylarının en sık kullanılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri arasında ürün dosyası olarak tespit edilmiştir. Şimşek (2012) çalışmasında geleneksel ölçme ve değerlendirmede sadece davranışın bilgi boyutunun dikkate alınırken, tamamlayıcı ölçme ve değerlendirmede bilgi boyutuyla beraber duygu ve beceri boyutunun incelendiğini belirtmiştir. Bu bulgu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Katılımcıların iyi bir ölçme ve değerlendirme aracında mutlaka bulunması gereken üç özelliği “Güvenirlik yüksek olması, Geçerlik yüksek olması ve Kullanışlılık” olarak belirttikleri sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların “ölçme ve değerlendirme sürecinin amacı”na ilişkin görüşleri incelendiğinde en sık tekrarlanan cevabın “Ölçme ve değerlendirmenin sonucunda öğrencilerde gözlenen durumu ortaya çıkarmak (Geri bildirim-dönüt-içselleştirme vb.)” olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının “ölçme ve değerlendirmenin daha sağlıklı yapılabilmesi için önerileri”ni sorguladığımızda tercihlerini “ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması”, “sürece” ve “öğretmene” yönelik cevapları sunarak belirtmişlerdir. Bu kategorilerden veri kesiti içinde en sık tekrarlanan “ölçme aracının hazırlanması ve uygulanması” aşamasıdır. Çalışma kapsamında bulunan her iki bölümün öğretmen adaylarının önerilerinde “Adaletli ve objektif bir değerlendirme”, “Geçerlik ve güvenilirliği yüksek ölçme araçları kullanılmalı”, “Ölçme aracının uygulanacağı hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalı (sınıfın yapısı, durumu vb.)” ve “Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilginin yeterli olması” alt kategorileri öne çıkan cevaplardan oluşmuştur. Yaman ve Karamustafaoğlu (2011) çalışmalarında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede kendilerini yeterli görememe nedeni olarak yeterli eğitimi alamamalarını ve derslere alan uzmanlarının girmemesini ifade etmişlerdir.

#### **4.3. Nicel ve nitel bulguların birlikte değerlendirilmesi**

Nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçların “Ölçme ve değerlendirmenin amacı”, “Yöntem ve araçları” ve “Lisansta alınan ölçme ve değerlendirmeye yönelik ders/dersleri yeterli bulmaları” arasında örtüştüğü tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının meslek hayatına atıldıklarında sınıflarında kullanmayı düşündükleri tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden en sık tekrarlanan portfolyo-öğrenci ürün dosyalarını değerlendirmek için ilişki saptanan dereceli puanlama araçlarını (rubric) kullanacakları

tespit edilmiştir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirme aşamalarında “orta düzeyde” deneyime sahip olduklarını belirtirken Spearman Sıra Farkları Korelasyon işlemi sonucunda kendilerini daha deneyimli gördüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları lisansta aldığı ölçme ve değerlendirmeye yönelik eğitimi yeterli buldukça ölçme ve değerlendirme hakkındaki yeterlik algıları artmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları “ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği”nin bütünü değerlendirildiğinde kendilerini “orta düzeyde yeterli” algıladıkları belirlenmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlik algılarının geliştirilmesi gereksinimini gündeme getirmektedir.

#### 4.4. Öneriler

Gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında aşağıda dile getirilen önerilerin hayata geçirilmesinin geleceğin öğretmen adaylarının meslek yaşantıları boyunca öğrenme-öğretme sürecinin vazgeçilmez öğelerinden birisi olan ölçme ve değerlendirme sürecine daha bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşımlarının sağlanacağı görüşü dile getirilebilir. Bu önerilerden bazıları şu şekilde ifade edilebilir;

- Gerek sınıf gerekse sosyal bilgiler eğitimi alanlarındaki öğretmen adaylarının lisans eğitimleri aşamasında ölçme ve değerlendirmenin önemine ilişkin alacakları zorunlu ve seçmeli derslerin sayısı artırılabilir. Bu durum öğretmen adaylarının meslek yaşantıları sırasında ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanmaları aşamasında daha bilinçli tercihlerde bulunmalarına yol açabilir.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimleri esnasında almış oldukları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin uygulama yapmalarına imkân tanınmalıdır.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin dışında kalan tamamlayıcı yöntem ve tekniklerle ilgili daha fazla bilgi sahibi olmalarına fırsat tanıyacak içerik düzenlemesi gerçekleştirilmelidir.
- Gerçekleştirilen bu ve benzeri çalışmaların sayısı artırılarak öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz ve eksik gördükleri yöntem ve tekniklerde farkındalık oluşturulmalıdır. Böylece meslek yaşantıları esnasında kullanacakları ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin seçiminde daha doğru kararlar vermelerini sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmanın kapsamındaki bölümlerin dışında katılım sağlanarak sınıf içi gözlemlerin de yapıldığı ölçme aracındaki alt boyutları odak noktası alan nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

#### 5. KAYNAKLAR

- Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TUBAV (Türk Bilim Araştırma Vakfı) Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. Ankara: Detay.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, E. & Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 42-50.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bıçak, B. (2015). Tek değişkenli ve iki değişkenli istatistiklerin gözden geçirilmesi. M. Baloğlu (Çev. Ed.). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* içinde (s. 33-59). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179.

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & William, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. New York, NY: Open University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (Dördüncü baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4<sup>th</sup> edition). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni*. Demir, S. B. (Çev Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99–114.
- Çalışkan, H. & Kaşıkçı, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 4152–4156.
- Çalışkan, H. (2010). İlköğretim altıncı ve yedinci sınıflar sosyal bilgiler programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(377), 31–40.
- Çalışkan, H. (2012). Development of the measurement and evaluation self-efficacy perception scale and the examination of the status of social studies teachers. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(1) Special Issue, 1003–1008.
- Çalışkan, H., Uymaz, M., & Tekin, D. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 239–261.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57–76.
- Çepni, S. & Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 117–128.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duban, N. & Küçükylmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(3), 769–784.
- Erdoğan, M. Y. & Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 23–36.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135–145.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.  
<http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.6> adresinden alınmıştır.
- İlhan, M. (2016). Tek Yönlü Varyans Analizi. N. Güler (Çev. Ed.). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik* içinde (s. 401-452). Ankara: Pegem Akademi.
- Kan, A. (2016). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılğan (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Dokuzuncu baskı) içinde (s. 1–22). Ankara: Anı.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167–179.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya Uyanık, G. & Çalışkan, H. (2015). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. C. Dönmez ve K. Yazıcı. (Ed). *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 303–349). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third edition). New York, NY: The Guilford Press.

- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Taslak Basım)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2<sup>nd</sup> Edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu (4 ve 5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mutluer, C. (2015). Bolu ilindeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme genel yeterlilik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 159–173.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 85–94.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277–306.
- Özenç, M. & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914–933.
- Özerbaş, M. A. (2015). Temel öğretim yöntemleri. S. Güven & M. A. Özerbaş (Ed.). *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (s. 237–283). Ankara: Pegem Akademi.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 253–287). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Parmaksız R.Ş. & Yanpar, T. (2006). The usability of alternative assessment approaches in social studies. *Firat University Journal of Social Science*, 16(2), 159–172.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (Third edition). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Pektaş, S. (2010). *Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs: An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–58.
- Sungur, O. (2010). Korelasyon analizi. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 113-127). Ankara: Asil.
- Şahin, Ç. & Abalı Öztürk, Y. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma konusunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 438–459.
- Şahin, M. & Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD)*, 2(2), 190–207.
- Şahin, M. G. (2016). Ortak dağılım ve korelasyon katsayısı. N. Güler (Çev. Ed.). *Sosyal bilimler için istatistik* içinde (s. 157-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormanlı, Ü., & Evrekli, E. (2014). Öğretmen adaylarının tercih ettikleri alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara ilişkin öz-yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 103–117.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, N. (2012). Sosyal bilgilerde ölçme ve değerlendirme. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi (2. Baskı)* içinde (s. 613–666). Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, Ş. (2016). *SPSS ve Excel uygulamalı temel istatistik 1*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 205–219.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Usta, S., Çığır Dikyol, D., & Ince, E. (2010). The alternative evaluation tools chosen by social and science teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3457–3462.



- Uzunkol, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde ölçme ve değerlendirme. S. Şimşek (Ed.). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 403–439). Ankara: Anı.
- Üztemur, S. S. & Metin, C. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgıları ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 41–67.
- Yaman, S. & Karamustafaoğlu, S. (2011). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 53–72.
- Yaşar, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 1–8). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının “eğitimde ölçme ve değerlendirme” dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64–83.
- Yayla, R. G. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya (27–29 Nisan)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Yel, S. (2009). Kavram geliştirme ve öğretimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi içinde* (s. 111–143, Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377–395.
- Yeşilyurt, E. & Yaraş, Z. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin algıladıkları bilgi düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 95–118.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.

## EXTENDED ABSTRACT

### Purpose of the study

The present study aims to investigate the perception levels of pre-service teachers who study primary education and social studies education, regarding their efficacy in measurement and evaluation. The study considered university and departments where they study, gender, age, academic success, and whether they consider the measurement and evaluation education obtained during their undergraduate study as sufficient as the variables.

### Method

The mixed method was used as data collection technique. The sample study was composed of 270 pre-service teachers at the departments of primary education and social studies education.. The quantitative data for the study was obtained through a 5-point Likert Type scale with 24 items, the “Scale of General Measurement and Evaluation Efficacy Perceptions for Pre-service Teachers,” developed by Nartgün (2008). The internal consistency reliability coefficient of the original scale was calculated as .87. The Cronbach’s alpha value for the present study was determined as .94. The qualitative data was collected through a semi-structured interview form prepared by the current researchers. The qualitative data was analyzed by using descriptive statistics (average, standard deviation and percentage), t-test for independent samples, one-way analysis of variance (One Way ANOVA), and simple linear correlation. Additionally, Tukey test, one of multiple comparison tests, was selected. Descriptive analysis was used in analyzing the qualitative data. Accordingly, percentage, frequency and direct citations were included. Inter-coder reliability average was calculated as 89.95%. Therefore, the first condition in inter-coder reliability percentage was met in the current study.

### Results

It was found that pre-service teachers’ efficacy perceptions were at a mid-level. It was also seen that pre-service teachers’ efficacy perceptions regarding the measurement and evaluation vary by university where they study ( $t=3.234$ ,  $p<0.05$ ), department ( $t=3.757$ ,  $p<0.05$ ), and whether they consider measurement-evaluation education obtained during their undergraduate study as sufficient ( $F=18.155$ ,  $p<0.05$ ). On the other hand, their efficacy perceptions did not show significant difference according to sex ( $t=.950$ ,  $p>0.05$ ), age ( $t=.136$ ,  $p>0.05$ ) and academic success ( $t=.425$ ,  $p>0.05$ ).

When university variable is taken into consideration, average of measurement and evaluation-centered general efficacy levels of pre-service teachers studying at a university which arranges its education regarding measurement and evaluation with richer content has been determined as ( $\bar{X}_{Y \text{ University}}=83.03$ ). When we made a similar inquiry in terms of the department, a significant difference in favor of those studying at department of primary education ( $\bar{X}_{\text{Primary}}= 83.25$ ) was observed. Moreover, it was found that the level of general efficacy of those who consider measurement-evaluation education obtained during their undergraduate study as sufficient is higher than those who chose “Partially” and “No”.

Male pre-service teachers’ scores ( $\bar{X}_{\text{Male}}=81.30$ ) for general efficacy regarding measurement and evaluation were slightly higher than those of female pre-service teachers ( $\bar{X}_{\text{Female}}= 79.38$ ), which did not show a significant difference in terms of gender. While traditional/classical measurement and evaluation instruments in which pre-service teachers assess themselves as “good” in terms of their experiences are “True- False Tests”, “Matching Questions” and “Short-Answer Tests”; “Self-assessment” stands out as an alternative/supplementary measurement and evaluation method.

The qualitative data show the participants would opt for “multiple choice tests”, “written examinations” and “true-false tests” out of traditional/classical instruments and “portfolio- student’s product files” out of alternative/ supplementary measurement and evaluation methods at the start of their career. They stated that they attached uttermost importance to high reliability and validity of measurement instrument as well as their practicality. Among the recommendations the pre-service teachers made on how measurement and evaluation process are: “*Tools with high validity and reliability should be used*”, “*Fair and objective assessments should be used*”, “*Special features of target group, whom the measurement instrument will be applied to, should be taken into consideration (such as structure and condition of the class, etc.)*” and “*That the knowledge on measurement and evaluation is adequate*”. Consequently, there was a positive and significant relation between participants’ efficacy perceptions and traditional/classical measurement instruments, alternative/supplementary measurement and evaluation methods, measurement and evaluation stages and education on measurement and evaluation they get during their undergraduate study.

The views of those participants in the study group who answered the question regarding the adequateness of the measurement and evaluation education they get during their undergraduate study as “Yes” were categorized as “Equipped instructor”. It has been observed that the views of those who answered “Partially” and “No” are based on course content. Accordingly, those whose answers were “Partially” and those whose answers were “No” stated “*Not arranging course content efficiently*” and “*Not making course content fully acquired*”, respectively, as the most repeated justification.

When the pre-service teachers were asked to question their experience in terms of measurement and evaluation stages, the most frequently stated stages were determined as “*knowing the student*”, “*observing the student*” and “*evaluating the measurement instrument*”; the most frequently stated expressions are “*To reveal the state of students observed as a result of measurement and evaluation (feedback-internalization etc.)*”. Finally, the participants came up with some suggestions: “*Special features of target group, whom the measurement instrument will be applied to, should be taken into consideration (such as structure and condition of the class, etc.)*” and “*That the knowledge on measurement and evaluation is adequate*”.