

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Ana Bilim Dalı

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ VE ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gamze YAVUZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2011

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Ana Bilim Dalı

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME ÖĞRETME SÜRECİ VE ÖLÇME
DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Gamze YAVUZ

Danışman
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2011

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Gamze YAVUZ tarafından hazırlanan “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı

Başarısız



Başkan

Prof. Dr. Yusuf Gürcan ÜLTANIR

(Danışman)



Üye

Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN



Üye

Yrd. Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

... / ... /

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR
Enstitü Müdürü



ÖNSÖZ

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara bağlı olarak getirilen önerilerin, öğretmen yeterlikleri konusunda çalışan tüm araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına katkı sağlamasını dilerim.

Öncelikle kısa sürede bitirilmesi gerekli olan bu çalışmada danışmanım olmayı kabul ederek maddi, manevi, kişisel ve akademik olarak hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, manevi annem olarak nitelendirebileceğin saygıdeğer hocam Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN'e sonsuz şükran ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak tezimin gelişimine katkıda bulunan Prof. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR ve Yrd. Doç. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA'ya,

Veri toplama araçlarının uygulanması sürecinde emeği geçen tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma,

Her zaman yanımda olarak maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, sıkıntılı anlarımda da her zaman yanımda olarak sıkıntılarımı gidermeye çalışan değerli annem Meral YAVUZ ve babam Mehmet YAVUZ'a,

Tez sürecinde başını ağrıtmaktan çekinmediğim, her daim yardımını esirgemeyerek benimle birlikte uykusuz kalarak bana yardımcı olan ve sıkıntılarımı gidermek için elinden geleni yapan, her zaman yanımda olduğunu bildiğim sevgili nişanlım H. Emrah KONOKMAN'a teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin nedenlerini saptamaktır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihindeki isteklilik durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2010-2011 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenimine devam eden 382 öğretmen adayından oluşmaktadır.

“Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği” ile “Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Anketi” nin uygulandığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde merkezi eğilim ölçüleri, ortalamadan ve normallikten sapma ölçüleri ile frekans ve yüzde dağılımı verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihindeki isteklilik durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını saptamak amacıyla bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek için Post Hoc testlerinden LSD ile Mann Whithney U-Testi yapılmıştır. Açık uçlu anket kullanılarak toplanan nitel veri setinin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri; cinsiyetin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı saptanmıştır. Okul öncesi öğretmeni adaylarının diğerleri kadar kendilerini yeterli görmedikleri; meslek tercihindeki isteklilik durumunun öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde her zaman farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığı saptanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini yeterli görmelerinin nedenlerinin yüksek öz yeterlik inancı, deneyimli olma, vb.; yetersiz görmelerinin nedenlerinin ise derslerin teorik işlenmesi, deneyimsizlik vb. olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı, Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı.

TEACHER CANDIDATES' OPINIONS ABOUT THEIR COMPETENCIES IN LEARNING TEACHING PROCESS AS WELL AS MEASUREMENT AND EVALUATION

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify teacher candidates' opinions about their competencies in the areas of learning teaching process as well as measurement and evaluation. In this study it is purposed to determine whether teacher candidates' opinions differ as regards gender, department being educated and the willingness of the choice of teaching profession or not. The research sample is composed of fourth grade teacher candidates being educated at the Faculty of Education at Mersin University in 2010-2011 academic year.

Mixed Method is used in this research in which Competence Scale and Competence Questionnaire about learning teaching process as well as measurement and evaluation are applied.

Central tendency, mean deviation and normality deviation measures as well as the distribution of frequency and percentage are given to identify the opinions of teacher candidates about their competencies in the areas of learning teaching process as well as measurement and evaluation. T-test for independent samples, one way ANOVA and Kruskal Wallis H-Test are done in order to determine whether teacher candidates' opinions differ regarding gender, the department being educated and the willingness of the choice of teaching profession or not. LSD, a kind of Post Hoc Tests and Mann Whitney U-Test are carried out in order to identify in which groups observed significant differences occur.

Content analysis, one of the techniques of qualitative data analysis is used in order to analyse qualitative data set, collected via open ended items.

It is concluded that teacher candidates consider themselves capable in general in the areas of learning teaching process as well as measurement and evaluation; gender doesn't lead to change in teacher candidates' opinions. It is emerged that preschool teacher candidates doesn't consider themselves as much capable as others and the willingness of the choice of teaching profession is not a variable, always leading to differentiation in the opinions of teacher candidates about their competency levels. It is emerged that the reasons why teacher candidates consider themselves capable are high self-efficacy belief, being experienced etc.; the reasons why teacher candidates consider themselves incapable are given courses theoretically, being inexperienced, etc.

Key Words: Teacher Candidates, Learning and Teaching Process Competence Area, Measurement and Evaluation Competence Area.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
GİRİŞ.....	1
I. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
I. 1. Öğretmen Yeterliği.....	7
I. 2. Yeterlik ve Öz Yeterlik İlişkisi.....	8
I. 3. Öğrenme Öğretme Süreci ve Öğretmen Yeterlikleri.....	9
I. 4. Ölçme Değerlendirme Süreci ve Öğretmen Yeterlikleri.....	21
I. 4. 1. Ölçme ve Değerlendirme.....	21
I. 4. 2. Ölçme Değerlendirme Alanı Öğretmen Yeterlikleri.....	22
I. 5. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	42
I. 6. Problem Cümlesi.....	44
I. 7. Alt Problemler.....	45
I. 8. Sayıtlar.....	46
I. 9. Sınırlılıklar.....	46
I. 10. Tanımlar.....	47
II. BÖLÜM: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	48

II. 1.	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	48
II. 1. 1.	Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar.....	48
II. 1. 2.	Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar.....	64
II. 2.	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	68
II. 2. 1.	Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar.....	68
II. 2. 2.	Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar.....	72
III.	BÖLÜM: YÖNTEM.....	75
III. 1.	Araştırmanın Modeli.....	75
III. 2.	Veri Toplama Araçları.....	78
III. 2. 1.	Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği.....	78
III. 2. 2.	Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Anketi.....	95
III. 3.	Veri Çözümleme Teknikleri.....	95
IV.	BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	98
IV. 1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	98
IV. 1. 1.	Birinci Alt Problemin A Seçeneğine İlişkin Bulgular.....	121
IV. 1. 2.	Birinci Alt Problemin B Seçeneğine İlişkin Bulgular.....	122
IV. 1. 3.	Birinci Alt Problemin C Seçeneğine İlişkin Bulgular.....	133
IV. 2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	135
IV. 2. 1.	İkinci Alt Problemin A Seçeneğine İlişkin Bulgular.....	148
IV. 2. 2.	İkinci Alt Problemin B Seçeneğine İlişkin Bulgular.....	149
IV. 2. 3.	İkinci Alt Problemin C Seçeneğine İlişkin Bulgular.....	156
IV. 3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	158
IV. 4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	178
	SONUÇ.....	188
	Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar.....	188
	Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar.....	189

Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Nedenlerine İlişkin Sonuçlar.....	190
Ölçme Değerlendirme Yeterlik Nedenlerine İlişkin Sonuçlar.....	192
Öneriler.....	193
KAYNAKÇA.....	197
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

F	: Fen Bilgisi Öğretmenliği
Fen Bilgisi Öğrt.	: Fen Bilgisi Öğretmenliği
İ	: İngilizce Öğretmenliği
İlköğretim Mat. Öğrt.	: İlköğretim Matematik Öğretmenliği
İngilizce Öğrt.	: İngilizce Öğretmenliği
M	: İlköğretim Matematik Öğretmenliği
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
O	: Okul Öncesi Öğretmenliği
Okul Öncesi Öğrt.	: Okul Öncesi Öğretmenliği
P	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
PDR	: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
S	: Sınıf Öğretmenliği
Sınıf Öğrt.	: Sınıf Öğretmenliği
T	: Türkçe Öğretmenliği
Türkçe Öğrt.	: Türkçe Öğretmenliği

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı	76
Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tercihindeki İsteklilik Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı	76
Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	77
Tablo 4: Dersi Planlama Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 5: Materyal Hazırlama Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları	81
Tablo 6: Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları	82
Tablo 7: Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları	84
Tablo 8: Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları.....	85
Tablo 9: Zaman Yönetimi Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları	87
Tablo 10: Davranış Yönetimi Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları	88
Tablo 11: Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 12: Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları	91
Tablo 13: Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları	92

Tablo 14: Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlilik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları	93
Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	98
Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	100
Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	102
Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ...	104
Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	106
Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	107
Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	109
Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri	110
Tablo 23: Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	112
Tablo 24: Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterliğine İlişkin Görüşleri	113
Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	115
Tablo 26: Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	116
Tablo 27: Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	118
Tablo 28: Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	119
Tablo 29: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları	121
Tablo 30: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Dersi Planlama” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	123

Tablo 31: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Materyal Hazırlama” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 32: Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	126
Tablo 33: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları.....	126
Tablo 34: Ders Dışı Etkinlik Düzenleme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri..	128
Tablo 35: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları.....	128
Tablo 36: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	129
Tablo 37: Zaman Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri	130
Tablo 38: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Zaman Yönetimi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları.....	131
Tablo 39: Davranış Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	132
Tablo 40: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Davranış Yönetimi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları.....	132
Tablo 41: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tercihindeki İsteklilik Durumlarına Göre Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları	133
Tablo 42: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tercihindeki İsteklilik Durumlarına Göre Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları	134
Tablo 43: Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	136
Tablo 44: Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	137
Tablo 45: Öğretmen Adaylarının Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	139
Tablo 46: Öğretmen Adaylarının Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	140
Tablo 47: Öğretmen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	142

Tablo 48: Öğrenen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	144
Tablo 49: Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	145
Tablo 50: Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri.....	147
Tablo 51: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme Değerlendirme Alanı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları	148
Tablo 52: Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	150
Tablo 53: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları	150
Tablo 54: Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri.....	152
Tablo 55: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları.....	152
Tablo 56: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	153
Tablo 57: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları	155
Tablo 58: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tercihindeki İsteklilik Durumlarına Göre Ölçme Değerlendirme Alanı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları.....	156
Tablo 59: Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60).....	159
Tablo 60: Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60).....	162
Tablo 61: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60).....	165

Tablo 62: Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60).....	168
Tablo 63: Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)	171
Tablo 64: Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60).....	174
Tablo 65: Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60).....	176
Tablo 66: Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60).....	179
Tablo 67: Öğretmen Adaylarının Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)	182
Tablo 68: Öğretmen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)..	184
Tablo 69: Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)..	186

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Dersi Planlama Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği	80
Şekil 2: Materyal Hazırlama Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği	82
Şekil 3: Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği.....	83
Şekil 4: Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği.....	85
Şekil 5: Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği.....	86
Şekil 6: Zaman Yönetimi Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği	87
Şekil 7: Davranış Yönetimi Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği	88
Şekil 8: Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği.....	90
Şekil 9: Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği	91
Şekil 10: Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği.....	93
Şekil 11: Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği	94
Şekil 12: Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterlik Puanları Histogram Grafiği.....	99
Şekil 13: Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterlik Puanları Histogram Grafiği	103
Şekil 14: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği.....	107
Şekil 15: Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği.....	110
Şekil 16: Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği.....	113
Şekil 17: Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterlik Puanları Histogram Grafiği	116

Şekil 18: Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterlik Puanları Histogram Grafiği	119
Şekil 19: Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği	137
Şekil 20: Öğretmen Adaylarının Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği	140
Şekil 21: Öğretmen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama Yeterlik Puanları Histogram Grafiği.....	143
Şekil 22: Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği.....	146

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, tanımlar ve araştırmanın önemine yer verilmiştir.

PROBLEM DURUMU

Bir toplumun her yönüyle gelişmesinde ve kalkınmasında insanın rolü ne derece önemli ise, insanın biçimlendirilmesinde de eğitimin rolü yadsınamaz. Kahyaoğlu ve Yangın'a (2007) göre, eğitimde niteliğin ve verimliliğin sağlanması eğitim sistemin bütün parçalarının uygun biçimde işletilmesiyle ilişkilidir. Eğitim sisteminin parçalarını oluşturan öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve ailenin birbirleriyle etkileşim düzeyleri dikkate alınarak, eğitimin niteliği husunda yargıya varılabilir.

Eğitimin niteliğini etkileyen pek çok faktör vardır. Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Kahyaoğlu ve Yangın'a (2007) göre, eğitim sisteminin verimli ve istenilen hedefler doğrultusunda çalışmasında öğretmen kilit konumda yer almaktadır. Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1997) göre, öğretmenlerin derse giriş yapma, iletişim kurma, öğretim yöntemlerini kullanma, öğretim araç ve materyallerinden yararlanma, ölçme değerlendirme, demokratik eğitim ortamı oluşturma ve özel alan bilgisine sahip olma hususlarındaki yeterlik düzeyleri eğitimin niteliğinin belirleyicisidir. Oğuz'a (2009) göre, öğretmenin öğretme görevini yerine getirebilmesi, öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olduğu yeterliklere bağlıdır. Bir başka deyişle, öğretimin başarılı ya da başarısız oluşu öğretmenlerin sahip oldukları yeterlik düzeylerinden etkilenmektedir.

Öğretmenlerin nitelikli eğitimi oluşturmada belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. Eğitimin nitelikli hale getirilmesi, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin

sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi ve bu yeterliklerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim programıyla öğretmenlere ve öğretmen adaylarına kazandırılmasıyla mümkündür. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) eğitimde öğrencilerin istenilen seviyeye getirilebilmesinin öğretmen yeterliğiyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Etkili bir öğretimin işe koşularak öğrenmenin gerçekleşmesi öğrencileri 21 yüzyıla hazırlayan öğretmenlerin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla mümkün olmaktadır. Sahip olunan bu bilgi, beceri ve tutumlar öğretmen yeterliğini oluşturmaktadır (MEB, 2006). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a (2001) göre, öğretmen yeterliği, "öğretmenlerin belirli bir bağlamda öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli olan davranışları gösterebilmesi konusundaki inanışları" olarak tanımlanmaktadır.

Şeker ve diğerleri (2004) öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde toplumun ve eğitimin felsefi temellerinin rol oynamasının, öğretmen yeterliklerinin toplumdan topluma değişiklik göstermesinin nedeni olarak belirtmişlerdir. Öğretmen yeterliklerinin toplumdan topluma değişiklik göstermesi, her ülke için bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretmen yeterlikleri ülkede uygulanacak olan öğretmen yetiştirme programının düzenlenmesinde etkin rol oynar. Bu nedenle de, öğretmen yeterliklerinin yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmaların öncelikli konusu haline gelmiş olması dikkati çekmektedir. Senemoğlu (2004) öğretmenlerin öğretme görevini yerine getirebilmeleri için öğrencilerin gelişim özelliklerini ve gereksinimlerini saptayabilme, öğrenme öğretme ortamını düzenleyebilme, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirebilme yeterliklerine sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır. Gökçe ise (1999) ilköğretim öğretmenleri tarafından sahip olunması gereken yeterliklerin gelişim psikolojisi konusunda bilgili olma, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim

yöntemlerini bilme ve uygulama, öğrenci başarısını değerlendirme, okul aile işbirliğini sağlama ile program geliştirme ve değerlendirme olduğunu belirtmiştir. Farklı uzmanlar tarafından yapılan farklı sınıflamaların yanısıra, aynı uzmanların farklı çalışmalarında öğretmen yeterliğine ilişkin farklı sınıflamalar oluşturduğu saptanmıştır. Demirel (2006), öğretmenin kişisel yeterliklerini; güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonellik, mesleki yeterliklerini ise; öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma, etkili iletişim kurma, etkili sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma başlıkları altında toplamıştır. Ancak Demirel (1999), bir başka çalışmasında, öğretmen yeterliklerinin, coşku, içtenlik, güvenilirlik, yüksek başarı beklentisi içinde olma, destekleme, işbirliği, esneklik ve bilgililik olmak üzere sekiz aşamada incelenmesi gerektiğini belirtmektedir. Farklı uzmanlar tarafından gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda öğretmenler tarafından sahip olunması gereken özelliklerin meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi olduğu savunulurken (Sünbül, 2001; Lunenberg, 2002; Sönmez, 2003); son zamanlarda gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin espirili olması, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmeleri ile yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerine sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır (Alkan, 1998; Gündüz, 2001; Kavcar, 2002; Durucan, 2004; Senemoğlu, 2004; Demirel, 2006; Ekşi, 2006). Özdemir ve diğerleri (2006) etkili öğretmen tarafından sahip olunan özelliklerin güdüleyicilik, başarıya adanmışlık ve profesyonellik olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmen yeterliğinin birçok uzman tarafından farklı bakış açılarıyla ele alındığı gözlenmiştir.

Farklı uzmanların farklı bakış açılarıyla sınıflandırdıkları öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde farklı uzmanları ortak paydalarda buluşturan Milli Eğitim Bakanlığı (2006) tarafından gerçekleştirilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

çalışması önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleğine ilişkin genel yeterliklerin belirlenmesinde uzmanların ortak eğilimleri söz konusudur.

Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin belirlenmesinin ve bu yeterliklerin gerek öğretmen yetiştiren kurumlarda uygulanan eğitim programlarıyla gerekse hizmet öncesi ya da hizmet içi eğitim programlarıyla öğretmen adaylarına ve öğretmenlere kazandırılmasının eğitimi nitelikli kılacağı belirtilmiştir (MEB, 2006; 2009). Çakır ve diğerlerine göre (2000), öğretmen yeterliklerinin saptanmasının, öğretmen adaylarının seçimi, öğretmenlere uygulanan hizmetiçi eğitim programlarının politika ve planlarının belirlenmesinde ihtiyaç belirleme çalışması olduğu düşünülebilir. Bu nedenle, Millî Eğitim Bakanlığı'nın Üniversitelerle iş birliği yaparak, öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalar nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde önem taşımaktadır. MEB (2006) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri adı altında bir öğretmende bulunması gereken 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden söz edilmektedir. Öğretmenlik mesleği yeterlik alanlarına ve bunlara ilişkin alt yeterliklere aşağıda yer verilmiştir (MEB, 2006).

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim Yeterlik Alanına İlişkin Alt Yeterlikler

- A1-** Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme
- A2-** Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma,
- A3-** Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme,
- A4-** Öz Değerlendirme Yapma,
- A5-** Kişisel Gelişimi Sağlama,
- A6-** Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama,
- A7-** Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama,
- A8-** Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme,

B- Öğrenciyi Tanıma Yeterlik Alanına İlişkin Alt Yeterlikler

- B1-** Gelişim Özelliklerini Dikkate Alma,
- B2-** İlgi ve İhtiyaçları Dikkate Alma,

- B3- Öğrenciye Değer Verme,
- B4- Öğrenciye Rehberlik Etme,

C- Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeterlik Alanına İlişkin Alt Yeterlikler

- C1- Dersi Planlama,
- C2- Materyal Hazırlama,
- C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme,
- C4- Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme,
- C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme,
- C6- Zaman Yönetimi,
- C7- Davranış Yönetimi,

D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlik Alanına İlişkin Alt Yeterlikler

- D1- Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme,
- D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme,
- D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama,
- D4- Sonuçlara Göre Öğrenme-Öğretme Sürecini Gözden Geçirme,

E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri Yeterlik Alanına İlişkin Alt Yeterlikler

- E1- Çevreyi Tanıma,
- E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma,
- E3- Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme,
- E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık Sağlama,
- E5- Aile Katılımı ve İşbirliği Sağlama,

F- Program ve İçerik Bilgisi Yeterlik Alanına İlişkin Alt Yeterlikler

- F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri,
- F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi,
- F3- Özel Alan Öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme,

Öğretmen yeterliği birçok çalışmanın öncelikli konusunu ve eğitim bilimlerinin, özellikle de eğitimde program geliştirmenin önemli bir çalışma alanını oluşturmaktadır. Çünkü etkili ve verimli bir eğitim, öğretmenlik mesleği yeterliklerine sahip öğretmenlerle gerçekleşmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının MEB (2006)

tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden “Öğrenme Öğretme Süreci” alanındaki ile “Ölçme ve Değerlendirme” alanındaki yeterlikleri kazanma durumlarına ilişkin görüşlerinin saptanması ve görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihinde istekli olup olmama durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasının amaçlandığı çalışmalar, ülkemizde uygulanan eğitimin niteliği hakkında geri bildirim sağlamada etkin rol oynamaktadır.

I. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

I. 1. Öğretmen Yeterliği

Şahin (2004) yeterliği “bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve beceriler” olarak tanımlamaktadır. MEB (2006, 2009) yeterliğin, “bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu, bir işi ya da görevi yapabilme gücü” olduğunu belirtmiştir.

Kavram öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmen yeterliği; öğretmenlerin belirli bir bağlamda öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi için gerekli olan davranışları gösterebilmesi konusundaki inanışlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Şahin’in (2004) öğretmen yeterliğine ilişkin tanımlaması aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmen yeterlikleri; farklı öğretme ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretmen yeterlikleri eğitimin hedeflerini etkili bir şekilde gerçekleştirmek için öğretmenin kullanımında olan bir repertuar olarak düşünülmelidir. Öğretmen, farklı öğretim ortamlarında programın hedeflerinin etkili şekilde gerçekleşmesi için bir bütün olarak ele aldığı bu repertuarın ortama uygun kısımlarını kullanır. Peki, bu repertuarda bulunması gerekenler nelerdir? Yani bir başka deyişle, eğitimin hedeflerinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin sahip olması ve değişik eğitim durumlarında kullanması gereken özellikler nelerdir? Bu soruya verilecek yanıt öğretmenliğin yeterlik çerçevesini oluşturur” (Şahin, 2004).

MEB (2006) öğretmen yeterliğini; “etkili öğretim ve öğrenim için geliştirilen öğretim programlarını hayata geçirecek ve öğrencileri 21. yüzyıla hazırlayacak olan öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlamaktadır.

I. 2. Yeterlik ve Öz Yeterlik İlişkisi

Yeterliğin öz yeterlik kavramından etkilendiğini vurgulayarak, Savran ve Çakıroğlu (2007) bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin algı ya da inançlarının bir anlamda öz yeterlikleri ile ilgili algılarını yansıttığını belirtmiştir. Yılmaz ve diğerleri (2004) ise, öğretmenlerin öğretme görevini yerine getirebilmelerinin sadece aldıkları eğitimin iyi olmasından kaynaklanmadığını, ayrıca öğretmedeki başarılarının öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarıyla da yakından ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Anderson, Greene ve Loewen de (1988 Akt. Aktağ ve Walter, 2005) öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olunan öz yeterlik inancı ile yeterlik arasındaki ilişkiyi vurgulayarak öz yeterliğin yeterliği etkileyen bir etmen olduğu yargısına ulaşmışlardır. Buradan anlaşılan ise, öğretmen yeterliği kavramının temeli Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi'ne ve öz-yeterlik kavramına dayanmaktadır.

Yapılan bir çok çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik inancının öğretmenlik davranışını etkileyen önemli bir değişken olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme ortamlarını düzenleme, sınıf yönetimi, öğrencilerle etkili iletişim kurma becerileri sahip oldukları öz yeterlik inançlarından etkilenmektedir (Bıkmaz, 2004; Erdem ve Demirel, 2007). Chan'a (2003) göre, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenler, daha etkili öğrenme ortamları oluşturmakta ve mesleklerine ilişkin daha az stres yaşamaktadırlar. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öğretmek için daha fazla çaba gösterdikleri ve etkili

öğretim uygulamaları düzenledikleri belirtilmiştir (Chambers ve Hardy, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Tuckman ve Sexton'a (1990) göre, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öğretmenlik mesleğine ilişkin üst düzey performans göstermekte, öğrencilerini daha başarılı kılmakta ve öğretim hususunda daha istekli davranmaktadırlar. Bir başka deyişle, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamaları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin isteklilik durumları sahip oldukları öz yeterlik inancından etkilenmektedir. Kısacası, öğretmen yeterliği kavramının temelini Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Teorisi'ne ve öz-yeterlik kavramına dayanması, yeterlik konulu çalışmalarda öz yeterlik kavramına değinilmesini gerekli kılmaktadır.

I. 3. Öğrenme Öğretme Süreci ve Öğretmen Yeterlikleri

Öğrenme ya da öğretmeyle ifade edilen aynı süreçtir. Davranış değişmesini sağlayan dış kaynak açısından bakıldığında gerçekleştirilen öğretim; davranışı değişen birey açısından bakıldığında gerçekleşen ise öğrenmedir (Özdemir ve diğerleri, 2008). Söz konusu sürece öğrenme öğretme süreci denmesinin nedeni de budur. Küçükahmet (2008) öğrenme ve öğretmeyi bir kumaşın iki yüzüne benzetmektedir. Öğrenme ve öğretme süreci, içeriğin öğretilmesi için yapılacak her türlü etkinliği kapsar. Sınıf içi yönetim, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri, görsel-işitsel araçlar, materyal kullanımı vb. öğretim ortamında yer alan her husus, öğrenme ve öğretme süreci kapsamındadır (Özdemir ve diğerleri, 2008). Öğrenme öğretme sürecini bir sistem olarak tanımlayan Yalın (1999) eğitim amaçlarına ulaşmak için süreç kapsamında yer alan tüm unsurların etkili ve uyumlu bir biçimde düzenlenmesinin gerekliliğinden bahsetmiştir. MEB (2006) öğrenme ve öğretme sürecinin başarıyla tasarlanmasının, öğretmenlerin planlama, materyal hazırlama,

öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi hususlarında gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalarıyla ilişkilendirmektedir. Söz konusu hususlara ilişkin yeterliklere sahip öğretmenlerle, öğretim programının hedeflerine ulaşılması ve nitelikli bir öğretimin gerçekleştirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenlerin nitelikli eğitimi oluşturmada belirli yeterliklere sahip olmaları gerekir. MEB (2006) tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri adı altında bir öğretilerde bulunması gereken yeterlik alanlarından öğrenme öğretme süreci yeterlik alanına ilişkin 7 alt yeterlikten söz edilmektedir. Bu alt yeterliklerin *dersi planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi* olduğu görülmektedir (MEB, 2006).

i) Dersi Planlama Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Nitelikli bir öğretimin gerçekleşmesi ile öğrenme şartlarının mümkün olduğunca iyi bir biçimde planlanması arasındaki ilişki gözardı edilemez (Ültanır, 2003). Öğretmenler tarafından düzenlenen öğrenme etkinliklerinin amacına ulaşması, bu etkinliklerin planlı hazırlanmasına bağlıdır. Küçükahmet'e (2008) göre, plan "önceden belirlenen eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim konusu içinde yer alan etkinliklerden hangilerinin seçileceği, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceği konularının önceden yapılan tasarımı" dır. Öğretmenlerin plan yapmaları, çalışmalarını sistematik yürütebilmeleri için gereklidir. Küçükahmet (2008) plan yaparken, öğretmenlerin öğrenci merkezli, tam öğrenme, aktif öğrenme ve disiplinler arası çalışmaları esas alan uygulanabilir etkinliklere yer vermelerinin, öğrenenlerin bireysel özelliklerini, çevresel

faktörleri göz önünde bulundurmalarının, öğretim hedeflerine uygun; konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte plan yapmalarının gerekliliğinden söz etmektedir.

Planlama öğrenme ve öğretme sürecini değerli kılar. Bu yüzden de öğretmen adayından planın nasıl yapıldığını, plan yaparken nelere dikkat edilmesi gerektiğini bilmesi ve etkin plan yapmaya ilişkin bilgilerini işe koşabilmesi beklenir.

Etkili ve verimli bir ders, öğretmenin dersten önce dersin amaçlarını, bu amaçların kazanılmasını sağlayacak öğrenme etkinliklerini, kullanacağı materyalleri, zamanı ve uygulayacağı ölçme değerlendirme faaliyetlerini belirlemesiyle gerçekleşir. Nitelikli ve başarılı öğretim için plan yapmak bir gerekliliktir. Bir öğretmenin plan hazırlama hususunda başarılı olduğu yargısına varmak için o öğretmenden dersi planlarken bireysel farklılıkları dikkate alma, ders planında amaç ve kazanımlara yer verme, kullanacağı yöntem ve tekniklerin neler olacağını belirleme, materyal ve kaynaklara yer verme, uygulayacağı ölçme-değerlendirme tekniklerini belirtme ayrıca diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapma becerilerine sahip olması beklenir (MEB, 2006). Kyriacou (1991) etkili bir öğretmende öğretimi planlamaya ilişkin bulunması gereken özelliklerin; açık hedef ve amaçlar belirleme, içerik ve yöntemi öğrencilerin öğrenmelerine uygun bir biçimde belirleme, öğretimi yapılan ve yapılacak olan konular arasında ilişki kurma, derse yönelik materyal ve kaynakları panlama, planlamayı öğrencileri ve içeriği merkeze alarak yapma ile dersi öğrenenlerin ilgi, dikkat ve katılımlarını sağlayacak şekilde planlama olduğunu vurgulamıştır.

ii) Materyal Hazırlama Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

MEB'e (2006) göre, öğretmenlerin materyal hazırlama yeterliğine sahip olması, öğretimde niteliğin ve verimliliğin sağlanması için bir gerekliliktir. Öğretim

ortamında kullanılan materyallerle; öğrenenin birden fazla duyu organına hitap ederek öğretilecek içeriğin somutlaştırılması, öğretimin zenginleştirilmesi ile öğrenmenin kolay ve hızlı bir biçimde gerçekleşmesi sağlanır (Selvi, 2008; Yıldırım, 2008). Öğretmenler tarafından kullanılan araç ve materyallerin sağladığı yararların; zamandan ekonomi sağlama, karmaşık fikirlerin ve işlemlerin basite indirgenerek açıklanması, öğretimi zenginleştirme, öğrenenlere öğrenilecek konu üzerinde pratik yapma imkanı sunma, öğrenme arzusu yaratma ve öğrenenin ilgi ve dikkatini arttırma olduğu belirtilmiştir (Küçükahmet, 2008). Yıldız ve diğerleri (2002) de öğretim ortamında materyal kullanmanın öğrenmeyi hızlandırdığını belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde, Al-Batanich ve Brooks (2003) tarafından yapılan çalışmada, araç ve materyal kullanımının öğretim ortamını çeşitlendirdiği ve akademik başarıyı yükselttiği vurgulanmıştır.

Belirli bir öğretim durumu için uygun aracı seçmek ya da doğru materyali hazırlamak için, öğretmenlerin öğrenme ortamlarında kullanılacak öğretim araçları hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları gerekir. Her öğretmenin, öğretim araçlarının neler olduğu, hangi durumlarda kullanılabileceği ile olası yararları ve sınırlılıklarına ilişkin bilgi sahibi olması gerekir. Yıldırım (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin materyal seçerken, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve gelişim düzeylerine dikkat ettikleri, tüm öğrencilere hitap eden ve içeriğe uygun materyal kullanmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunun materyal kullanımı hususunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Gürkan ve Gökçe (1999) öğretmenlerin materyal seçerken materyalin ekonomik, kullanışlı, öğrencilerin ihtiyaç ve ilgilerine karşılar nitelikte olmasına, sınıfta kullanımının kolay olmasına ve içeriği etkin bir biçimde sunar nitelikte olmasına dikkat etmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Yanpar'a (2006) göre, öğretmenler tarafından materyal geliştirme hususunda sahip olunması gereken niteliklerin; araçları tanıma, araçların nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi sahibi olma, öğretimi tasarlama bilgisine sahip olma, materyal tasarlama ilkelerini bilme ve uygulayabilme, öğrencilerin materyal oluşturmalarına rehberlik edebilme, materyal çeşitlerini ve öğrenme ilkelerini bilme, öğrenenlerin bireysel özelliklerini dikkate alma, hedef ve kazanımlara uygun materyal kullanma olduğunu belirtmiştir. Kısacası öğretmenin materyal hazırlama ve hazırlatma hususunda çok yönlü yeterliklere sahip olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Küçükahmet'e (2008) göre, kullanılan araç ve materyallerin öğrenenin ilgisini çekiyor olmasından öte fonksiyonel bir değere sahip olması, bir başka deyişle, hedef davranışları kazandırmaya elverişli olması gerekmektedir. Derste kullanılacak araç ve materyallerden gerekli yararın sağlanması, uygun aracın, uygun zamanda, uygun yerde ve uygun bir biçimde kullanılmasına bağlıdır. Ancak öğretmenlerden bazılarının araç kullanma konusunda çekingen davrandıkları gözlenmiştir (Küçükahmet, 2008). Bu çekingenliğin temel nedeni olarak, öğretmenlerin ilgili aracın kullanımına ilişkin bilgi sahibi olmadıkları düşünülebilir. Aracın faydalarına, sınırlılıklarına ya da nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi sahibi olan öğretmen her koşulda o aracı kullanabilme yollarını arayacaktır.

Yanpar (2006) öğretmenlerin materyal geliştirme ilkelerini bilmelerini ve materyal geliştirirken bu ilkeleri kullanabilmelerini vurgulamıştır. Yanpar ve Yıldırım (1999) tarafından bu ilkeler aşağıdaki şekilde ifade edilmektedir:

1. Öğretim materyali basit, sade ve anlaşılır olmalıdır; böylece hazırlanan materyalle konunun öğrenci tarafından anlamlandırılması kolaylaşır.
2. Öğretim materyali, ders programlarını destekleyici biçimde dersin hedef ve kazanımlarına uygun seçilmeli ve hazırlanmalıdır; Uygulama düzeyinde hedeflerin

- kazandırılmasında kullanılacak öğretim materyalinin öğrenciye uygulama yapma fırsatı sunmasına dikkat edilmelidir.
3. Öğretim materyali, dersin konusunu oluşturan bütün bilgilerle değil, önemli ve özet bilgilerle donatılmalıdır.
 4. Öğretim materyalinde kullanılacak görsel özellikler (resim, grafik, renk, v.b.) materyalin önemli noktalarını vurgulamak amacıyla kullanılmalı, aşırı kullanımdan kaçınılmalıdır.
 5. Öğretim materyalinde kullanılan yazılı metinler, görsel-işitsel öğeler öğrencinin pedagojik özelliklerine uygun olmalı ve öğrencinin gerçek hayatıyla tutarlılık göstermelidir.
 6. Öğretim materyali öğrenciye alıştırmaya ve uygulama imkanı sağlamalıdır.
 7. Öğretim materyali mümkün olduğunca gerçek hayatı yansıtmalıdır.
 8. Öğretim materyali her öğrencinin erişimine ve kullanımına açık olmalıdır.
 9. Materyaller sadece öğretmenin rahatlıkla kullanabildiği türden değil, öğrencilerin de kullanabileceği düzeyde basit olmalıdır.
 10. Zaman içinde kullanılacak materyaller dayanıklı hazırlanmalı, bir defalık kullanımlarda zarar görmemelidir.
 11. Hazırlanan öğretim materyalleri, geliştirilebilir ve güncelleştirilebilir olmalıdır.
 12. Materyal hazırlanırken yakın çevreden yardım alınabilmelidir.
 13. Materyallerin hazırlama ve kullanım kılavuzları oluşturulmalıdır.

MEB (2006) öğretmenlerin materyal hazırlarken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalarının, bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanmalarının, öğrenci görüşlerine başvurmalarının, materyalin ekonomik ve kullanışlı olmasına dikkat etmelerinin, çevre olanaklardan yararlanmalarının, materyalin içeriğinin sunumunu kolaylaştırıcı nitelikte olmasına dikkat etmelerinin, öğrencilere materyal hazırlamaları için fırsatlar sunmalarının, materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etmelerini vurgulamıştır.

iii) Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen

Yeterlikleri

Öğretmenlerden sahip olması beklenen bir diğer yeterlik ise, öğrenme öğretme sürecinin etkili olarak gerçekleştirilmesi için, psikolojik ve fiziksel boyutları ile etkili bir öğrenme ortamını düzenleyebilmedir. MEB'e (2006) göre, öğrenme ortamını düzenlerken bir öğretmenden; öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate almaları, araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate almaları, araç ve gereçlerin güvenli bir biçimde kullanımı için önlemler almaları, öğrenme ortamının ısı, ışık gibi fiziksel koşullarını öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleyebilmeleri, öğrenme ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri almaları vb. beklenir. Kyriacou (1991) etkili bir öğretmenin amaçlı, rahat, düzenli bir öğrenme ortamı oluşturabildiğini vurgulamıştır.

Erden'e (2008) göre, sınıfın fiziksel durumu, bir başka deyişle sınıfın düzeni, yoğunluğu, öğretim materyal ve araçlarının yeri ile düzeni ve sınıfın yerleşim biçimi, öğrenenlerin davranışlarını etkilemektedir. Kısacası, sınıf düzeni öğrenenlerin öğrenmeye karşı geliştirecekleri tutumu etkilemektedir. Öğrenen sayısına uygun büyüklükte, görme ve okumanın rahatça gerçekleşebileceği biçimde ışığın olduğu, ısının ayarlandığı, temiz sınıflar, öğrenenlerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini ve başarılı olmalarını sağlamaktadır (Erden, 2008). Erden'e (2008) göre, olumlu öğrenme ortamı düzenleyebilen bir öğretmen, öğrenenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak onların öğrenmeye karşı güdülenmesini sağlayan, anında dönüt veren ve öğrenenlerle olumlu ilişki kurabilendir. Böylece mutlu, kendine güvenen ve huzurlu bireyler yetişir.

iv) Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmenlerden sahip olmaları beklenen diğer bir yeterlik ise, ders dışı etkinlikleri düzenlemedir. Binbaşıoğlu (2000) ders dışı etkinlikleri, “okulda veya okul dışında, eğitimin amaçlarına uygun olarak, öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda, kişiliklerini geliştirmek için, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenin rehberliği altında yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalar” olarak tanımlamaktadır.

Binbaşıoğlu’na (2000) göre, ders dışı etkinlikler geleneksel sınıf öğretimine karşı bir tepki olarak doğmuştur. Öğrenmenin sınıf ortamıyla sınırlı olmadığı, hayatın tüm aşamalarında oluşabildiği vurgulanarak, takım çalışmalarının, deneysel öğrenmenin ve öğrenci araştırmalarının aktif öğrenme sürecinde kullanılacak ders dışı etkinlikler olduğu belirtilmiştir (The University of North Carolina, 2001 Akt. Kalem ve diğerleri, 2003).

Çeliköz (2004) yeni programlarda öğrencilerin eksiklerinin giderilmesi amacıyla ders dışı tamamlayıcı etkinliklerin bulunması yönünde öneride bulunarak, ders dışı etkinliklerin eğitim sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Ayva (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin okul gezilerinin akademik başarı ve derse karşı olumlu tutum gelişimine katkı sağladığı ve gezilerin sayılarının arttırılmasının başarılarını daha da arttıracacağı görüşünde oldukları saptanmıştır. Köse (2003) ders dışı etkinliklerin öğrenci başarısını, benlik gelişimini, sosyal ve ahlak gelişimini, okul kültürünün algılanmasını, liderlik yeteneklerinin ortaya çıkarılmasını ve geliştirilmesini vb. olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır.

Köse (2004) ders dışı etkinliklerin amaçlarına ulaşabilmesinin bu etkinliklerin verimli bir şekilde organize edilmesiyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ders dışı etkinliklerinin düzenlenmesinde sahip olduğu yeterlikler, o etkinliklerin verimli bir şekilde organize edilmesini sağlar. MEB'e (2006) göre, öğretmenler; eğitimin sürekliliğini ve okul-çevre bütünlüğünü sağlayacak şekilde, öğrencilerin yaş grubuna ve hedeflerine uygun tiyatro, müze, vb. geziler planlayıp yürütebilmelidir. MEB (2006) öğretmenlerin ders dışı etkinlikleri düzenlerken, ders dışı etkinliklere ilişkin plan hazırlama, etkinliklerin amaca, öğrenci özelliklerine uygun olmasına dikkat etme, ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma, güvenliği sağlama ve etkinlikler için gereken araçları sağlama yeterliklerine sahip olmalarının gerekliliğini vurgulamıştır.

v) Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Aktepe (2005) bireyler arasındaki farkların, kalıtsal olarak birbirlerinden farklı özelliklere sahip olarak doğan bireylerin, birbirlerinden farklı koşulları olan çevrelerde yetişmelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Farklı çevrelerden farklı özellikler ve davranışlarla gelen bireylerin tanınması ve öğretim sürecinin, bireylere ilişkin elde edilen sonuçlara göre tasarlanması gerekmektedir. Aktepe (2005) bireyin tanınmasının, bireylerin ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri, sorunları, zayıf ve güçlü yanları, tavır ve değer yargıları, yetiştiği çevrenin geliştirici ve engelleyici etkileri ve daha pek çok özelliklerinin bilinmesiyle sağlandığını belirtmiştir.

Güven ve Sözer (2007) öğretim sürecinde bireylerin gruplar halinde bulunmasına rağmen, öğrenmenin bireysel bir süreç olduğunu, her bireyin farklı düzeyde öğrendiğini ve bireylerin çevreyi algılaması ile bütünleştirmesinin farklı olmasının; öğretim ortamlarının, kullanılacak materyallerin ve öğrenenlere sağlanacak yaşantıların

farklı olmasını gerektirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerdeki farklılıkların öğrenme öğretme sürecinde kendisini göstermesi beklenen bir durumdur ve çoğu zaman öğretim sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretimin sağlanmasının öğretmenler için problem olduğu görülmüştür.

Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimin çeşitlendirilmesi, öğretmen yeterlikleri ile ilgili çalışmalarda sürekli olarak karşılaşılan konu olmakla birlikte, bunun ne anlama geldiği ve nasıl gerçekleştirileceği oldukça karmaşık bir olgudur. Eğitim durumlarında bireysel farklılıklara göre tasarlama yapma; öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi ve öğrenenlerin tanınmasıyla mümkündür. Öğretmenlerden öğreneni tanıma yöntem ve tekniklerini işe koşarak öğrenenlere ilişkin bilgi sahibi olmaları ile öğrenme öğretme sürecini öğrenenlerin bilişsel bilgilerini, duyuşsal özelliklerini ve devinişsel becerilerini dikkate alarak tasarımları beklenmektedir. MEB (2006) tarafından bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususunda öğretmenlerin; öğrenme etkinliklerini düzenlerken farklı ihtiyaçları dikkate almaları, bireysel farklılıklara göre öğretim yöntemlerini belirlemeleri ve ölçme değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri, bireysel öğrenme planları yapmaları, özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilmeleri ve gerektiğinde uzman yardımına başvurmaları gibi yeterliklere sahip olmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini bireysel özelliklere göre tasarımlarıyla öğrenenlerin aktif katılımı sağlanmış olacak ve öğrenmenin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır.

vi) Zaman Yönetimi Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmenlerden sahip olmaları beklenen diğer bir yeterlik ise, zaman yönetimidir (MEB, 2006). Demirtaş ve Özer (2007) etkili ve verimli zaman yönetiminin öğretmenler için yeterli olunması gereken bir yönetim alanı olduğunu

vurgulamıştır. Eğitimin bir süreç olduğu ve bu sürecin etkililiğinin büyük ölçüde zamanın iyi kullanılması ile olanaklı olabileceği dikkate alındığında, öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda yeterli olmaları gerektiği söylenebilir.

Güney (2011) zaman yönetimini, “iş ya da faaliyetleri yaparken ya da düzenlerken zaman kaybını ortadan kaldırıp, akıp giden zamanı kontrolümüz altına almak” olarak tanımlamaktadır. Kısacası, mevcut zamanı amaç ve hedefler doğrultusunda en iyi biçimde kullanmaktır. Güney (2011) zamanın sorun yaratıcı bir özelliğe sahip olmadığını; verilen süre içinde yapılması gerekenleri yapmadığımız için sorunun kaynağının kendimiz olduğunu ifade etmektedir.

Erden’e (2008) göre, hedeflerin kazanımı zamanın etkin kullanımıyla ilişkilidir. Sınıfta zamanı etkili kullanabilmek ise, öğretim sürecinin iyi planlanmasına, ders dışı etkinliklerin en aza indirilerek ayrılan zamanın doğru kullanılmasına ve öğretim sürecinin etkili biçimde kullanılmasına bağlıdır (Erden, 2008). Bir başka deyişle, zamanın etkin kullanımı planlı olmakla ilişkilidir. Öğrenme ve öğretme etkinliklerini önceden planlayan bir öğretmenin zamanı etkin kullandığı söylenebilir. MEB (2006) öğretmenin kendisine ayrılan zamanı dersin bölümlerini dikkate alarak uygun biçimde kullanabilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca MEB (2006) zaman yönetimi konusunda öğretmenlerin; zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlama, öğrenme öğretme sürecinde zaman etkin kullanma ile öğrencilerine ders içi ve ders dışı çalışmalarında zamanı etkin kullanmaları için yönlendirmeler yapma yeterliklerine sahip olmalarının gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Erden (2008) zaman yönetimindeki başarının, davranış yönetimindeki başarıyı getirdiğini vurgulayarak, zamanı etkili ve başarılı kullanan bir öğretmenin sınıfında olumsuz davranışların gözlenme olasılığının düşük olduğunu belirtmiştir.

vii) Davranış Yönetimi Alt Yeterliğine İlişkin Öğretmen Yeterlikleri

Girmen ve diğerleri (2006) öğretmeni “sınıfta davranış ortamının yönlendiricisi ve geliştiricisi” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin davranış yönetimi hususunda belli bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmektedir (MEB, 2006). Güçlü (2000) öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumların yanı sıra eğitim görevini yerine getirirken gösterdiği davranışların öğrencileri etkilediğini vurgulayarak, öğretmenin samimi, anlayışlı ve sabırlı davranışlarının öğrenciyi olumlu etkilediğini; aksi davranışların ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmiştir.

Girmen ve diğerleri (2006) öğretmenlerin; istenmeyen davranışların nedenlerini çözümlmeleri ve bu tür davranışlara doğru tepkilerde bulunarak, davranışın eğitsel amaçlara ulaştırıcı yönde değiştirilmesini sağlamaları ve davranışlarıyla öğrencilere model olmaları gerektiğini belirtmiştir. MEB’e (2006) göre öğretmenler; öğrencilerin öz denetim kazanabilecekleri, kendi hak ve sorumluluklarının yanısıra diğerlerinin hak ve sorumluluklarını da kavrayabilecekleri, duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri demokratik bir öğrenme ortamı hazırlayabilmelidirler. Böyle bir ortamı hazırlayabilmek için, öğretmenlerin; öğrencilerine yapıcı ve açıklayıcı geri bildirimler vermesi, öğrencilerine isimleriyle hitap etmeleri, öğrencilerinin başarılı yönlerini ortaya çıkarmaları, öğrencilerine kendilerini güvende hissedecekleri ortamı hazırlayabilmeleri, sınıf kurallarını öğrencileriyle birlikte belirlemeleri, öğrencilerine duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etmeleri, öğrencilerine kendilerini güdülemeleri için olanak sağlamaları, öğrencilerinin öz-denetim becerilerini geliştirebilmeleri gerekir (MEB, 2006).

Girmen ve diğerleri (2006) öğrenci davranışlarının sınıfın fiziksel koşullarından, iletişim düzeyinden, öğrenme yaşantılarının planlı bir biçimde

gerçekleştirilip gerçekleştirilmemesinden, zamanın etkili kullanımından, öğretmen davranışlarından, çevre, vb. bir çok öğeden etkilendiğine dikkati çekerek; öğretmenlerin, öğrencilerin davranışlarında etkili olan değişkenleri kontrol altına almaları gerektiğini vurgulamıştır. Erden (2008) olumsuz davranışlara neden olan sınıf içi etmenlerin; sıkılma, uzun süreli zihinsel çaba, beklenen işi yapamama, sosyal olma, düşük akademik özgüven, duygusal güçlükler ve okulda derslere yönelik olumsuz tutum olduğunu ifade etmiştir. Bu etmenleri ortadan kaldıran bir öğretmenin davranış yönetiminde başarılı olamaması neredeyse imkansızdır.

I. 4. Ölçme Değerlendirme Süreci ve Öğretmen Yeterlikleri

I. 4. 1. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimin gerekçesi, istenilen davranışları geliştirmek, kusurlu davranışları düzeltmek olabileceği gibi; istenmedik davranışları yok etmek de olabilmektedir. İstenilen nitelikte davranış değişikliği eğitim başarısına işaret ederken, beklenen değişimin gerçekleşmemesi de eğitimde başarısızlığın göstergesidir (Turgut, 1997:1). Uygulanan eğitimin başarısı üzerine yorum yapmak, eğitimin başarısız olması durumunda başarısızlığın gerekçelerini belirleyerek gerekli düzenlemeleri yapmak, eğitimin başarılı olması durumunda ise hangi öğrenciler için başarılı olduğunu belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Uygulanan eğitimin başarılı ya da başarısız oluşu üzerine yorum yapmak, ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla mümkündür.

Eğitim programının önemli bir parçasını oluşturan, öğretmenlere öğrenmenin gerçekleşme durumu hakkında dönüt veren ölçme ve değerlendirme, eşanlamli olarak birbirinin yerine kullanılabilen kavramlar olarak bilinmektedir. Oysa ki ölçme ve

değerlendirme, bir madeni paranın iki yüzü gibi birbirlerinin yerine kullanılmayan birbirinden ayrı kavramlar olup, birlikte kullanıldıklarında işlevseldirler (Green, 1970:4). Değerlendirme için ölçme ne kadar önem taşıyorsa, değerlendirmenin yapılmadığı bir ölçme de tek başına bir anlam teşkil etmez tıpkı bir yüzü bulunmayan madeni para gibi. Böylesine önemli iki kavramı birbirinden ayıran nedir? Ölçme, herhangi bir niteliğin gözlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayılarla ya da başka sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlanırken; değerlendirme ise ölçme sonuçlarının bir ölçüte vurularak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varılma süreci olarak tanımlanmaktadır (Özçelik, 1992; Turgut, 1997; Baykul, 2000; Tekin, 2009). Eğitim kararlarının isabetli oluşu, yapılan ölçme değerlendirme faaliyetlerinin etkinliğinin göstergesidir.

I. 4. 2. Ölçme Değerlendirme Alanı Öğretmen Yeterlikleri

Ölçme değerlendirme faaliyetlerinin etkin ve doğru biçimde gerçekleştirilmesi de öğretmenlerimizin ölçme ve değerlendirme alanında sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumlar, yani yeterliklerle mümkündür. Turgut (1997) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin sahip olmaları gereken yeterliklerin; öğretimin hedefini saptama, hedeflere uygun soru hazırlama, ölçme aracı geliştirme, ölçme aracını uygulama, analiz etme ve değerlendirme olduğunu vurgulamaktadır. Kubiszyn ve Borich (2007) ölçme değerlendirme alanında öğretmenlerin farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçmeler için hangi test türlerinin uygun olduğu, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğu, yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiği, testlerin güvenilirlik ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı, temel test istatistikleri, test puanlarının nasıl kullanılması gerektiği ve öğrenci notlarının etkili bir iletişim tekniği kullanılarak ailelere etkili ve yararlı olacak şekilde nasıl iletilmesi gerektiği gibi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Karaca (2004) ise, öğretmenlerin; hedef-hedef davranışlara

uygun, geçerli ve güvenilir ölçme değerlendirme araçlarını hazırlama, öğretimin etkinliğini ya da öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirme, değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin başarısını arttırmada kullanma ve sonuçları diğer eğitimcilere, ailelere ve öğrencilere iletme yeterliklerine sahip olmalarının gerektiğini vurgulamaktadır. MEB (2006) öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanına ilişkin sahip olmaları gereken yeterliklerin; ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlayama ve öğrencinin öğrenmesine yönelik geri bildirim sağlama ile sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme olduğunu vurgulamaktadır.

Carlberg (1981) öğretmenlerin ders sürecinin yaklaşık %15'ini ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ayırdıklarını ve ölçme aracı geliştirmek, maddeleri puanlamak ve elde edilen sonuçları analiz etmek için de ders dışında ek zamana ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır. Stiggins ve Conklin (1988) de benzer bir şekilde öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamak için ayrılan sürenin 1/3'den fazlasını ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine ayırdıklarını ifade etmiştir. Bu rakamlar da ölçme değerlendirmenin eğitim süreci içerisinde azımsanmıyacak kadar önemli bir boyut olduğunu göstermektedir. Gullickson da (1985) öğretmenlerin öğrenciler üzerinde doğru karar verebilmelerinin ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında gerekli bilgiye sahip olmalarıyla mümkün olduğunu dile getirmektedir. Yapılan açıklamalar, öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyabilmelerinin, bir başka deyişle eğitimin başarılı ya da başarısız oluşu üzerine doğru karar alabilmelerinin sahip oldukları ölçme ve değerlendirme etkinliklerini düzenleme yeterliğiyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Değerlendirmenin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek ve öğrencileri programda uygun bir yere yerleştirmek amacıyla programa girişte, öğrencilerin

öğrenme düzeylerini belirlemek ve gelişmelerini izlemek amacıyla süreçte ve öğrencilerin yeterlik ve başarılarını saptamak amacıyla çıkışta olmak üzere üç aşamada gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Demirel, 2008:132). Ölçme ve değerlendirmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin gerek hazırbulunuşluk düzeylerini gerek öğrenme eksikliklerini belirlemek, gerekse program sonunda öğrencilerin ulaştığı öğrenme düzeyini saptamak için ölçme aracı geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitim sisteminin birer parçasını oluşturan öğrenci, öğretmen, öğretim programı, ders araç ve gereçleri vb. hakkında karara varmak ölçme araçlarının kullanımıyla mümkün olmaktadır. Ölçme araçları, eğitim sistemine ve uygulamalarına ilişkin verilen çeşitli kararların yerinde ve isabetli olması için gereken bilgileri ortaya koyması bakımından oldukça önemlidir. Ölçme araçlarının etkin bir biçimde kullanılabilmesi için öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini bilmeleri gerekmektedir (MEB, 2006).

i) Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

Öğretmenler tarafından okullarda öğrencilerin bilişsel özelliklerinin ölçülmesinde sıklıkla kullanılan ölçme yöntem ve tekniklerinin; yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri, eşleştirme maddelerinden oluşan testler olduğu belirtilmiştir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 2009; Turgut ve Baykul, 2010).

Yazılı Sınavlar, yanıtlayıcıların yanıtlarını düşünüp organize ederek yazılı olarak sundukları sınav türleridir. Tan ve Erdoğan (2004) yazılı sınavların; problem çözme, yeni fikirler üretme, bilgileri yeni durumlarda kullanma, fikirleri analiz etme davranışlarını ölçen en uygun ölçme araçları olduğunu belirtmektedirler. Bu tarz sınavlarda öğrenciden

beklenen; cevapları düşünmesi, tasarlaması, düzenlemesi, yazması ve gerekirse yazdıklarını kontrol etmesidir (Turgut ve Baykul, 2010) Ancak çok kısa zamanda öğrencilerin çok fazla soruyu yazılı olarak yanıtlamayacak olmaları, yazılı sınavların kapsam geçerliğini düşürmektedir. Yazılı sınavın avantajları arasında hazırlanışının kolaylığından dolayı kullanışlı olması (Aiken, 2000), üst düzey davranışları yoklayabilmesi, şans başarısının olmaması ve dili yazılı olarak kullanma becerilerini ölçmede en uygun araç olması yer almaktadır (Turgut ve Baykul, 2010). Dezavantajları olarak ise; kapsam geçerliğinin düşüklüğü, yazı güzelliği, anlatım veya ifade gücü, kağıt düzeni gibi değişkenlerin puanlamayı etkileyerek geçerliği düşürmesi (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 2009), puanlamaya karışabilen öznel yargıların güvenilirliği düşürmesi ve uzun süren puanlamanın kullanışlılığı (Özçelik, 1992; Turgut, 1997; Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 2009) etkilemesi sayılabilir. Öğretmenlerin yazılı sınavların özelliklerini bilmeleri ile o sınavları etkin biçimde işe koşabilmeleri paralellik gösterir. Bu yüzden de öğretmenlerin eğitimde uygulanan tüm ölçme araçlarının özelliklerini bilmeleri ve ölçeceklerin özelliğın niteliğine göre uygun ölçme aracını kullanmaları gerekir.

Sözlü sınavlar, yanıtlayıcıların yanıtlarını düşünüp organize ederek, sözlü olarak sundukları; soruların ise sözlü ya da yazılı veya sözlü karışık olmak üzere sorulduğu sınav türleridir (Aiken, 2000). Farklı biçimlerde uygulanan sözlü sınavlarda, öğrencilerden diğer öğrencilerin önüne, tahtaya çıkararak sorulan sorulara yanıt vermesi istenebilir (Tan ve Erdoğan, 2004). Ayrıca bireyin öğrenme etkinlikleri sırasında sorulan sorulara verdiği yanıtlar ya da derse katılım da sözlü sınav olarak işlev görebilmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:170). Ayrıca sözlü sınavların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin belirlenmesi gerekçesiyle derslerin başında, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi

gerekçesiyle de ünite ya da konu sonlarında uygulanabileceği ifade edilmektedir (Tekin, 2009).

Puanlamaya karışan öznel yargılar (Turgut ve Baykul, 2010), uygulamanın çok zaman alması, sınav yapan ile öğrenci arasındaki uzun süren etkileşim, az soru ya da her öğrenci için farklı düzeyde soru sorulabilmesi, yanıtlayıcıya düşünmesi için gereken zamanın verilmemesi sözlü sınavları güvenilirlik, geçerlik ve kullanılşlık açısından zayıf kılmaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:183). Dolayısıyla sözlü sınavların uygulanmasında sadece bir ya da birkaç ders süresinde sorulan sorulara verilen yanıtların göz önünde bulundurulmaması, öğretim dönemi boyunca farklı zamanlarda sorulan sorulara verilen yanıtlara dayanarak değerlendirmenin gerçekleştirilmesi, yapılan ölçme işlemini kapsam geçerliğı açısından etkinleştirmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 2009). Ayrıca güçlük düzeyleri eşit ya da yakın sorular sormak öğrencilere verilen puanların karşılaştırılabilirliğini arttırmaktadır. Böylece daha güvenilir ölçme sonuçları elde edilmiş olacaktır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:179).

Kısa cevaplı testler, bir rakam, bir cümle veya kısa bir liste ile yanıtlanabilecek sorulardan oluşan, yanıtlayıcıların yanıtı düşünüp hatırlayarak yazılı olarak sunduğı ölçme araçlarıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Turgut ve Baykul, 2010). Yanıtların hatırlanıp yazılmasını gerektiren bu tür sınavlar bu özelliğıyle yazılı sınavlara benzemekte; puanlama kolaylığı ve objektifliğı bakımından ise çoktan seçmeli sınavları andırmaktadırlar. Çoktan seçmeli sınavlara benzerliğinin vurgulandığı özelliğıyle yazılı sınavlardan farklı olduğı; yazılı sınavlara benzerliğinin vurgulandığı özelliğıyle de çoktan seçmeli sınavlardan farklı olduğı ifade edilir (Aiken, 2000; Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 2009). Demirel (2008) açık uçlu ya da doldurmalı olarak hazırlanan maddelerin kısa cevaplı testleri oluşturduğunu belirtmiştir.

Kısa cevaplı testlerde soruları yanıtlamanın az zaman alması, bu tür testlerde fazla sayıda soru sorulabilmesine olanak sağlamaktadır. İşlenen tüm konu alanlarından yeterli sayıda soru sorulabilmesi de bu tür testlerin kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:192). Hatırlama ve yazma davranışını gerektiren bu tür sınavlarda, sorularda ipucu olmaması durumunda yanıtlayıcıların şans puanı elde etmesi imkansızdır. Şans başarısının düşük olduğu bu tür sınavların geçerlikleri yüksektir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:192). Çoktan seçmeli testler kadar nesnel puanlama mümkün olmasa da, yanıtların kısa ve belirgin olması kısa cevaplı testlerin puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Hatırlamaya dayalı basit bilgileri ölçmeye yönelik olarak geliştirildiği için kısa cevaplı test sorularının hazırlanmasının kolay olması da bu tür testlerin kullanılışlığını yükseltmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:193). Ancak Turgut ve Baykul (2010) kısa cevap gerektiren soruların; çeşitli bilgi ve yetenek alanlarının ölçülmesinde kullanılabileceğini, soru yazmada tecrübeli ve alanında bilgili kişiler tarafından yazılan kısa cevaplı testler ile üst düzey zihinsel yeteneklerin ölçümünün mümkün olduğunu ifade etmişlerdir.

Çoktan seçmeli testler, problem durumunun madde kökünde sunulduğu ve madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşan çoktan seçmeli maddelerin yer aldığı testlerdir (Tekin, 2009:147). Problem durumunun sunulduğu madde kökü bir soru cümlesi olabileceği gibi, eksik cümle olarak da oluşturulabilmektedir. Madde kökünde verilen bilgilere göre, seçeneklerden biri, maddenin doğru ya da en doğru cevabını oluşturken; diğer seçenekler ise yanlış cevaplar ya da çeldiriciler olarak adlandırılmaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 2009).

Diğer ölçme araçlarının aksine, çoktan seçmeli testler de doğru yanıt maddenin içinde yer almaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:262). Doğru yanıtın içerisinde

verildiği bu tür testlerde maddeler iyi yapılandırılmıştır ve cevaplayıcıya bir çerçeve içinde düşünme imkanı vermektedir. Yapılanmış olmanın, yaratıcılığı engellediği düşünülebilir. Ancak Tekin (2009:149) yaratıcılığın geliştirilmesinin ya da engellenmesinin salt soru tipine bağlamanın bir yanılgı olduğunu ifade etmektedir. Uygulama sürecinde yazmaya ayrılan sürenin kısa oluşu, çok sayıda maddenin kullanılabilirliği bu tip ölçme araçlarını geçerli ve güvenilir kılmaktadır. Yazma işleminin yok denecek kadar az oluşu ölçülmek istenen özelliğin yazma güzelliği, kompozisyon yeteneği gibi değişkenler işe karışmadan ölçülmesini sağlamaktadır (Turgut ve Baykul, 2010). Bu durum da bu tip sınavların geçerliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak okuduğunu anlama ve okuma hızı gibi değişkenler ölçme sonuçlarını etkilediği takdirde sınavın geçerliği düşebilmektedir. Çoktan seçmeli testlerde puanlamanın objektif oluşu, bir başka değişle, farklı puanlayıcılar tarafından değişik zamanlarda puanlanan cevap kağıtlarına verilen puanların değişmemesi, bu tip testlerin puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Çoktan seçmeli testlerin uygulanmasındaki kolaylık, bu tür testleri kullanışlı kılarken, eğitim seviyesi yükseldikçe davranışlar karmaşıklaştıkça, çoktan seçmeli test maddelerini yazmanın çok fazla zaman alması ve zorlaşması bu tür sınavların kullanışlılığını düşürücü etkide bulunmaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007: 238). Diğer ölçme araçlarının aksine, çoktan seçmeli testler de şans başarısının yüksek oluşu bu tip sınavların zayıf yönünü oluşturmaktadır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007; Turgut ve Baykul, 2010). Turgut ve Baykul (2010) çoktan seçmeli testlerle sadece hatırlama düzeyindeki bilgi ve becerilerin ölçülmesinin mümkün olduğu iddialarını reddederek başarılı, alanına hakim soru yazarlarıyla yaratma düzeyindeki zihinsel becerileri ölçer nitelikte soru yazılabileceğini belirtmişlerdir.

Doğru-yanlış testleri, maddelerle verilen önermenin doğruluğunun ya da yanlışlığının yanıtlayıcı tarafından sorgulandığı, doğru yanlış ya da evet hayır biçiminde yanıtlanabilen testlerdir (Atılđan, Kan ve Doğan, 2007). Doğru-yanlış testleri ile öğrencilerin madde ile verilen bilgilere sahip olup olmadıkları, en azından madde ile verilen bilginin doğruluğunu anımsayıp anımsamadıkları ölçülür (Turgut ve Baykul, 2010). Daha çok soru sorulabilme imkanı vermesi, doğru-yanlış testlerin kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu gösterir. Ayrıca söz konusu testler oldukça kolay ve objektif puanlanabilirler. Madde yapısının oldukça basit, yanıtlamasını kolay oluşu ve kapsam geçerliğinin yüksek olması doğru-yanlış testlerinin eğitimin her basamağında kullanılmasını mümkün kılar (Atılđan, Kan ve Doğan, 2007). Ancak şans başarının yüksek oluşu, testlerin geçerliği ve güvenilirliğini sınırlamaktadır (Atılđan, Kan ve Doğan, 2007; Tekin, 2009; Turgut ve Baykul, 2010). Öğretmenlerin de uygulayacakları ölçme araçlarını avantajları ve dezavantajlarıyla analiz etmeleri, hedefleri ölçer nitelikte olan en uygun ölçme aracını seçmeleri gerekir.

Eşleştirme maddeleri, iki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerekli kılan maddelerdir. Eşleştirme maddelerinde öncüller adındaki kök ya da ifadeler bir sütunda, muhtemel cevaplar ya da seçenekler diğer sütunda listelenerek cevaplayıcıdan ilk listedeki maddeyi ikinci listede onunla en yakından ilgili olan madde ile eşleştirmesi istenir. Eşleştirmeli maddelerde puanlama objektif ve kolaydır (Tekin, 2009).

İlerlemecilik eğitim felsefesine dayalı olarak son yıllarda geliştirilen öğretim programlarında sınama durumlarının düzenlenmesi sürecinde yalnız yukarıda tanımlanan geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine değil, tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine de yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Tamamlayıcı ölçme

değerlendirme tekniklerinden bazıları portfolyo, performansın değişen boyutlarını dikkate alarak yapılan değerlendirmelerde kullanılmak amacıyla hazırlanan kontrol listesi, dereceleme ölçeği, puanlama yönergesi (rubrik) ve öz değerlendirme formudur (MEB, 2006).

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinden olan portfolyo, dilimizde “gelişim dosyası”, “ürün dosyası”, “ürün seçki dosyası” ve “portföy” gibi farklı sözcüklerle ifade edilmektedir (Öncü, 2009). MEB (2006) tarafından gerçekleştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri adlı çalışmada, öğrencilerin yaptığı çalışmaların yer aldığı ve süreç ile ürünün değerlendirilmesini mümkün kılan ölçme tekniği portfolyo sözcüğüyle ifade edilmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada portfolyo ifadesi kullanılmaktadır.

Portfolyo, öğrencilerin önceden belirlenen öğretim hedefleri doğrultusunda, bu hedeflere ulaşmak için izledikleri yolları gösteren, hedef davranışlara ulaşma düzeyleri hakkında bilgi sunan, yaptıkları sistemli çalışmaların organize edildiği bir koleksiyondur (Korkmaz ve Kaptan, 2003a; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Kan, 2007b). Portfolyo öğrencinin öğretim süreci içerisinde ilerlemesini aşama aşama sunmakta, bir başka deyişle hazırlanma sürecinde ve hazırlandıktan sonra öğrencinin nasıl bir gelişim gösterdiğine dair kanıtlar sunmaktadır (Bekiroğlu, 2005; Kan, 2007a). Ediger (1996:45) portfolyoyu öğrenen kişinin çabalarını, ilerlemesini ve performansını yansıtan çalışmaların derlemesi olarak tanımlamaktadır. Hem ürünün hem de sürecin değerlendirilmesine olanak sağlayan portfolyo, hem sınıf içi öğrenmeleri geliştirmekte hem de değerlendirmeye geniş bir bakış açısı kazandırmaktadır. Yazılı bir sınav ne öğrenildiğini bir anda sunan bir fotoğrafa benzetilirse, portfolyo öğrencinin öğretim süreci içerisinde yaşadığı değişim ve gelişimi aşama aşama sunan bir fotoğraf albümüdür (Wiggins, 1993:19).

Öğretmenlere öğretimleri hakkında bilgi sunmanın, öğrenenlere yetenekleri hususunda farkındalık kazandırma gibi özelliklerinin aksine, portfolyonun puanlamasının, puanlamaya ilişkin ölçütlerin belirlenmesinin ve objektif puanlamanın gerçekleştirilmesinin güç olması portfolyonun sınırlılıkları olarak belirtilmiştir (Turgut ve Baykul, 2010).

Tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerinden olan portfolyonun ölçme değerlendirme alanına sunduğu bakış açısıyla, çoğu kişi tarafından geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin eğitimde kullanılmasının gereksiz olduğu yargısına varılabilir. Oysa bu gerçekçi bir yaklaşım olamaz. Gerek tamamlayıcı gerekse geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin doğru ve yerinde kullanılması, eğitimin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme işleminin etkin bir biçimde gerçekleştirildiğinin göstergesidir. Böylece ne geleneksel ne de tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin eğitimde kullanılmasının gereksizliğinden söz edilemez. Amaca hizmet eden her ölçme aracı eğitim için gereklidir.

Kan (2007a:368) uygun durumlar için kullanılan uygun ölçme araçlarının, yapılan ölçme işleminin geçerliğini arttırdığını; ölçme sonuçlarına dayanan kararların yerindeliğinin ise, uygun ölçme araçlarıyla elde edilen geçerli ölçme sonuçlarına dayandığını belirtmektedir. Dolayısıyla, portfolyonun uygun olmayan durumlarda kullanılmasıyla, ne kadar iyi bir teknik olduğu düşünülürse düşünülün, geçerli ölçümler elde edilemez. Öğretim programında yer alan hedef ve kazanımların tüm öğrenciler tarafından aynı biçimde kazanılmasının söz konusu olduğu durumlarda ve kalabalık sınıflarda bu tekniğin kullanılması verimli olmamaktadır. Bu yüzden de öğretmenlerin mevcut ölçme araçlarını avantaj ve dezavantajlarıyla tanımaları, uygulayacakları ölçme araçlarını seçerken hedef düzeyi, öğrenci sayısı, uygulama süresi, sınıf düzeyi gibi

değişkenleri göz önünde bulundurmaları gerekir. Çünkü etkin bir ölçme aracı uygun durumda işe koşulan ve hedefe hizmet eden ölçme aracıdır.

Hem süreci hem de ürünü değerlendirme imkanı sunan portfolyonun bazı sınırlılıkları da vardır. Kalabalık gruplarda uygulanmasının zor olması; uygulama ve değerlendirme sürecinde öğretmen için zaman alıcı olduğunun düşünülmesi; puanlama güvenilirliğinin düşük olması; diğer ölçme araçlarıyla kullanılmadığında sınırlı olduğunun düşünülmesi, amaca hizmet etmeyen çalışmaların bu dosyada yer alabilmesi ve bunların da öğrenci başarısını örneklemede yetersizliği portfolyoların sınırlılıkları olarak düşünülmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006; Kan, 2007b; Turgut ve Baykul, 2010).

Portfolyonun bir ölçme-değerlendirme tekniği olarak başarılı bir biçimde uygulanabilmesinde öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları yapılan çalışmalarda belirtilmektedir. Korkmaz ve Kaptan (2003b) tarafından ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin portfolyonun uygulanabilirliğine yönelik güçlükler hakkındaki algılarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, portfolyoyu uygulama ve değerlendirmede öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) tarafından yapılan “Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler” adlı çalışmada, öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmaktan vazgeçtikleri belirtilerek, bunun nedeni olarak öğretmenlerin bu teknikleri kullanmada yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Aschbacher (Akt. Korkmaz ve Kaptan, 2003b) portfolyonun değerlendirilmesi sürecinde yaşanan zorlukların öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirtmeye çalışarak, öğretmenlerin portfolyonun değerlendirilme sürecini uzun

bulduklarını ve bu dosyaları puanlamak için puanlama yönergesi (rubrik) hazırlamada zorlandıklarını belirtmiştir.

Performansın değişen boyutlarını dikkate alarak yapılan değerlendirmelerde kullanılmak amacıyla hazırlanan kontrol listeleri ise, “gözlenecek davranışın varlığının “x” ya da “evet” gibi bir işaret veya kelime ile gösterilmesine olanak sağlayan, ancak performansın düzeylerinin ya da kriterlerinin ne dereceye kadar karşılandığı hakkında bilgi vermeyen araç türüdür” (Turgut, 1997:166). Kontrol listeleri, herhangi bir konu ya da beceriye ilişkin performansı oluşturan öğelerden hangilerinin öğrenci tarafından kazanıldığının belirlenmesi için uygun bir teknik olup, performansın düzeyleri hakkında bilgi vermez (Moskal, 2003). Böylece, performans düzeylerini tanımlayan bir yapıya sahip olmayan kontrol listelerinin sınırlı durumların değerlendirilmesi için uygun bir seçim olduğu açıktır. Kontrol listelerinin bilgilendirme açısından yetersiz kaldığı, ölçülen özelliklerin bireylerde bulunma derecesinin tanımlanmaya çalışıldığı durumlarda dereceleme ölçeklerinin kullanımı uygundur. Moskal (2003) dereceleme ölçeklerinin ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilen bir araç olduğunu ifade etmektedir. Dereceleme ölçeklerinin kişilerin özelliklerini başka bireylerin özellikleriyle karşılaştırma imkanı vermesi ve hazırlanmasının kolay olması, bu ölçeğin her türlü davranışın ölçülmesinde sıklıkla kullanılmasına yol açar (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:280). Ancak puanlamaya öznel yargıların karışma olasılığının olması, dereceleme ölçekleriyle elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğine gölge düşürmektedir. Ayrıca puanlayıcının bireyi iyi tanımadığı ve kısa sürede çok fazla kişiyi değerlendirecek olduğu durumlarda ölçme sonuçlarına hata karışma olasılığı vardır. Bu durumda da dereceleme ölçekleriyle elde edilen ölçme sonuçlarının güvenilirliğinin düşük olması mümkündür (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:280).

Performansın değişen boyutlarını dikkate alarak yapılan değerlendirmelerde kullanılmak amacıyla hazırlanan ölçme araçlarından bir diğeri ise, puanlama yönergesidir (rubrik). Puanlama yönergesi, öğrenciler tarafından gösterilen performansın yetkinlik düzeyini belirlemek için öğretmenlerin kullandığı, hangi durumlarda hangi puanların verileceğinin önceden belirlendiği dereceli puanlama sistemidir (Brookhart, 1999 Akt. Atılğan, Kan ve Doğan, 2007). Öğretmenler tarafından sürecin ve ürünün parçalara ayrılmadan bir bütün olarak puanlamasının yapılmasını gerektiren durumlarda bütüncül; öğretmenler tarafından sürecin ve ürünün aşama aşama belli parçalar halinde değerlendirilerek, puanlamanın yapılmasını gerektiren durumlarda ise analitik puanlama yönergeleri kullanılmaktadır (Atılğan Kan ve Doğan, 2007:282; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006:50; Turgut ve Baykul, 2010). Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak (2006) bütüncül puanlama yönergelerinin bir çalışmanın bütününe ilişkin bir karara kısa sürede varılmasını gerekli kılan durumlarda analitik puanlama yönergelerine göre daha etkin olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, bütüncül puanlama yönergeleriyle öğrenciler bir konuya ilişkin gösterdikleri performans hakkında genel anlamda bilgi edinirler. Ancak öğrencilerden göstermesi beklenen performansa dair ölçütlerin artması ve öğrencilerin ortaya koyduğu performanslarda çeşitliliğin olması durumlarında ise, bütüncül puanlama yönergelerinin aksine analitik puanlama yönergelerinin kullanımı daha etkili olmaktadır. Bütüncül puanlama yönergeleriyle öğrenciler gösterdikleri performansa yönelik genel anlamda bilgi kazanırlarken; analitik puanlama yönergeleriyle öğrenciler gösterdikleri performansın bileşenlerine dair detaylı bilgi edinirler (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006:52). Gerek süreçten çok öğrencinin yaptığı işin sonucu yani ürün hakkında genel bilgi sunan bütüncül puanlama yönergeleri, gerekse performansın yani ürünün ortaya çıkmasında etkili olan süreci aşama aşama analiz ederek performans hakkında detaylı bilgi

edinilmesini sağlayan analitik puanlama yönergeleri performansa tutulan bir ayna niteliğindedir. Ne bütüncül puanlama yönergelerinin analitik olandan iyi olduğunu ne de analitik puanlama yönergelerinin bütüncül olandan iyi olduğunu söylemek mümkün değildir. Değerlendirmenin ürüne mi yoksa sürece mi yönelik yapılacağı ve ölçülen niteliğin öğelere ayrıştırılıp ayrıştırılmayacağı belirlenmesiyle kullanılacak puanlama yönergesi belirlenir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007:282). Kullanılacak olan puanlama yönergelerinin belirlenmesinde, öğrenen faktörünün etkisi yadsınamaz. Gösterilen performans hakkında genel ve detaysız bilgi sunan bütüncül puanlama yönergelerinin kolay anlaşılır olması, bu ölçeğin ilköğretim I ve II. kademesinde kullanılabilir olduğu düşüncesini doğurmuştur (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007:283).

Moskal (2003) öğretmenlerin puanlama yönergelerini oluştururken; performansa yönelik belirlenen ölçütlerin belirlenen hedeflerle tutarlı olmasına, ölçütlerin üründe bulunması gereken nitelikler ya da gözlenebilir davranışlar olarak ifade edilmesine, puanlama yönergelerinin ve ölçütlerin açık ve anlaşılır olmasına, kullanılan puanlama sisteminin anlamlı olmasına dikkat etmelerini önermiştir.

Düzenlenen puanlama yönergeleriyle öğretmenler süreç sonunda ortaya çıkacak ürünün nasıl olması gerektiği hakkında bilgi sahibi olurken; öğrenciler ise kendilerinden hangi standartlarda bir performans göstermeleri beklendiğinin bilincindedirler. Böylece puanlama yönergeleri hem öğretmen hem de öğrenci için yol gösterici olmaktadır.

Portfolyo, kontrol listesi ve dereceleme ölçekleri gibi performans değerlendirmede kullanılan ölçme teknikleriyle, diğer ölçme araçlarıyla ölçülemeyen karmaşık öğrenme ürünlerinin ölçülmesi mümkündür. Ancak puanlayıcılarının farklı

zamanlardaki puanlamaları arasındaki farklılıklardan kaynaklanan puanlama güvenilirliğinin düşük olması, performansın ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının sınırlıklarındandır.

Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine katılmalarını sağlayan ölçme tekniği ise, öz değerlendirmedir. Geliştirilen öz değerlendirme formuyla öğrencilerin neleri öğrendiği ya da hangi alanlarda problem yaşadığı kendi yargıları doğrultusunda belirlenerek, öğrencilerin neyi öğrendiğinin farkında olması ve yaptıklarının sorumluluğunu taşıması sağlanır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006:136). Öz değerlendirme tekniğinin ilk uygulamasında öğrencilerin deneyimsizliği nedeniyle alınan kararların gerçeği yansıtmaması mümkündür. Ancak uygulamaların artmasıyla öğrencilerin daha fazla deneyim kazanarak daha doğru kararlar alması sağlanacaktır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006:136).

Geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin tamamlayıcı olanlardan, tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerinin de geleneksel olanlardan daha etkin olduğunu iddia etmek söz konusu değildir. Doğru bir biçimde kullanılan amaca hizmet eden her teknik, gerek geleneksel gerekse tamamlayıcı olsun, seçilen doğru tekniktir ve seçilen doğru teknikle yapılan ölçme ve değerlendirme işlemi de başarılıdır.

Bir ölçme işleminin tesadüfen başarılı olması imkansızdır. Amaca uygun hizmet eden istenilir nitelikte bir ölçme aracının başarılı bir biçimde işe koşulması, yapılan ölçme işleminin başarısını gösterir. Ancak bir ölçme aracının amaca hizmet etmemesi, istenilir nitelikleri taşınamaması ve başarılı bir biçimde işe koşulamaması, yapılan ölçme işlemindeki başarısızlığın göstergesidir. Başka bir deyişle, ölçme işlemi hiçbir zaman tesadüfen başarılı ya da başarısız değildir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki başarı, bu alanda gerekli bilgi, beceri ve tutumlara, yani yeterliklere sahip öğretmenlerle sağlanmaktadır.

ii) Ölçme Aracı Geliştirme

Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının hazırlanması için öğretmenlerin test geliştirme sürecine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve söz konusu bilgilerini kullanabilmeleri gerekir. Bir süreç olan test geliştirmenin her bir aşaması için öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler vardır. Test geliştirme birbirini izleyen aşamalardan oluşmaktadır. Test geliştirmeye ilişkin aşamalar şu şekilde ifade edilmiştir (Baykul, 2000).

1. Test Puanlarının Kullanılacağı Amacın Belirlenmesi: Test geliştirme sürecinde uygulanacak olan testin amacı açık bir şekilde ifade edilmelidir. Amacın belirlenmesinin ardından yapılacak olan her iş, bu amacın etkili ve verimli bir biçimde gerçekleşmesi içindir (Özçelik, 1992:96). Eğitimde farklı amaçlar doğrultusunda değerlendirmeler yapılmaktadır. Eğitimde değerlendirme amaçları; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi, öğretim programının değerlendirilmesi, öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesi, öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi olarak ifade edilir (Özçelik, 1992; Turgut, 1997; Tekin, 2009).

2. Konu ve Düzeyin Belirlenmesi: Ölçme konusu olan ve testin kapsamında yer alan konular ve bu konuların hangi düzeyi kapsadığı belirlenir (Turgut ve Baykul, 2010).

3. Belirtke Tablosunun Hazırlanması: Demirel (2006:131) belirtke tablosunu bir boyutunda eğitim programına ait olan hedef ve kazanımların yer aldığı diğer boyutunda ise program içeriğinin gösterildiği iki boyutlu bir çizelge olarak tanımlamaktadır. Böylece öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlar ile konunun ilişkilendirilmesi sağlanmış olur. Hazırlanan belirtke tablosu gerek öğrenme yaşantılarının oluşturulması gerekse sınav durumlarının düzenlenmesinde işlevsel bir rol üstlenmektedir. Sınav durumlarının oluşturulması aşamasında oluşturulacak testin kullanım amacına bağlı olarak belirtke tablosunda yer alan kazanımların ya tamamı ya da kritik olanları test kapsamında

yer alır. Ölçme konusu kazanımın belirtke tablosuna yerleştirilmesi, konu ve kazanımın keşiştiği hücreye bu kazanımın tüm konular içerisinde ağırlıklığına göre soru sayısının yazılması ya da ağırlıklandırma yapılması gerekmiyorsa “x” işareti konulması şeklinde olmaktadır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007:317).

4. Denemelik Maddelerin Yazılması: Belirtke tablosunda ölçülmesi belirlenen kazanımlar için denemelik test maddeleri oluşturulur. Maddelerin yazılmasında madde yazma esaslarının ve madde çeşitlerinin dikkate alınması gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Belirtke tablosunda belirlenen her bir kazanımın ölçülmesi için üç maddenin yazılması önerilir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007:318). Her kazanım için üç madde yazılması, denemelik teste yer alan madde sayısının nihayi testteki madde sayısından üç kat daha fazla olacağını göstermektedir. Demirel (2006) maddelerin yazılmasında; kullanılacak madde türünün yoklanacak kazanıma uygun olmasına, maddelerin belirtke tablosunda yer alan kazanımları yokluyor olmasına, alt konulara göre soru sayılarının önceden saptanan ağırlığa uygun olmasına dikkat edilmesinin önemini vurgulamaktadır. Ölçülecek olan kazanıma uygun bir madde tipinin belirlenememiş olması, bir başka deyişle belirlenen madde tipinin ölçülmesi amaçlanan kazanımı yeterince ya da hiç ölçemiyor olması, maddenin geçerliğinin düşük olmasına yol açmaktadır.

5. Denemelik Maddelerin Gözden Geçirilmesi: Denemelik test maddelerinin yazılmasının ardından maddelerin birçok yönden gözden geçirilerek eksikliklerinin tamamlanması gerekmektedir (Baykul, 2000). Turgut ve Baykul (2010) denemelik maddelerin ölçülecek olan niteliği ölçer nitelikte olup olmaması, bilimsel yönden doğru olup olmaması, dil bakımından anlaşılır olup, hatalardan arınık olup olmaması, test ve maddelerin teknik yönden kusurlu olup olmaması ile test ve maddelerin öğrencilerin

gelişim düzeyine uygun olup olmaması açılarından gözden geçirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Kısacası maddelere ilişkin redaksiyon çalışması gerçekleştirilir.

6. Denemelik Test Formunun Hazırlanması: Belirtke tablosunda ölçme konusu olan kazanımlar için denemelik olarak hazırlanan maddelerin yer aldığı denemelik test formu hazırlanır (Turgut ve Baykul, 2010). Denemelik test formu; maddelerin test formu içinde dağıtılması, test yönergesinin yazılması ve maddelerin yazılması olarak üç aşamada gerçekleşmektedir. Maddeler test formu içerisinde dağıtılırken, aynı kazanımı yoklayan maddelerin ard arda gelmemesine ve kolay maddelerin testin başında yer almasına özen gösterilmelidir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007:319-320). Test formu içerisinde maddelerin dağıtılmasının ardından, test hakkında bilgi veren ve yanıtlamanın nasıl yapılacağına dair açıklamada bulunan yönerge testin başına konur (Turgut ve Baykul, 2010). Maddelerin yazılması aşamasında ise, maddelerin öğrenciler tarafından rahatlıkla okunabilmesi için yazı karakterinin kolay algılanabilir olmasına dikkat edilmelidir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007:319-320). Devam eden sayfalar ve bu sayfalarda yer alan soruların görülmemesi ve bu nedenle cevaplanamaması olasılığını yok etmek adına “diğer sayfaya geçiniz” gibi uyarılara yer verilmelidir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007:319-320). Soru olumsuz söz ya da söz öbekleriyle bitiyorsa, bunların altına çizilmesine, koyu yazılmasına ya da italik olarak yazılmasına dikkat edilerek, öğrencilerin doğru yanıtı bildikleri halde dikkatsizlik ya da algılayamama gibi nedenlerle soruyu yanlış yanıtlamaları engellenmelidir. (Atılgan, Kan ve Doğan, 2007:319-320).

7. Denemelik Testin Uygulanması: Deneme testinin uygulanmasından önce sınıf düzeyi, soru uzunluğu, sorunun işlem gerektirip getirmemesi gibi faktörler göz önüne alınarak test için verilecek sürenin belirlenmesi gerekmektedir (Baykul, 2000). Baykul (2000) soru başına ayrılması gereken yaklaşık süreler hakkında önermede bulunarak,

matematik testinde yer alan her madde için 60-70 saniye, sosyal bilimler alanındaki testler için 50-60 saniye, Türkçe ve yabancı dil testleri için ise 45-55 saniye olarak yaklaşık süreleri belirtmiştir. Asıl uygulamanın aksine, deneme uygulamasında belirlenen sürenin uygulanması konusunda katı davranılmamalıdır. Deneme testinin uygulamasında; cevaplayıcıların testi başkalarından yardım almaksızın sadece kendilerinin cevaplamalarının sağlanmasına, cevaplayıcıların gelişigüzel cevaplar vermelerinin önlenmesine, sınav salonunun olumlu fiziki şartlara sahip olmasına, uygulayıcıların da sınav kurallarına uymalarının sağlanmasına dikkat edilmelidir (Demirel 2006:246). Ayrıca testin uygulanacağı deneme grubunun asıl grubu temsil eder nitelikte olmasına özen gösterilmelidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:322). Deneme testinin uygulanacağı deneme grubu asıl grubu ne kadar çok temsil ediyor ise, madde analizi sonucunda elde edilen madde istatistikleri ve bunlara dayalı olarak elde edilen test istatistikleri de asıl uygulama grubundan elde edilecek istatistikleri olabildiğince yakın olarak temsil etmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:322).

8. Puanlama, Madde Analizi ve Madde Seçimi: Puanlama; değerlendirme ölçütlerinin belirlendiği, cevap anahtarının hazırlandığı ve yanlış ya da cevapsız bırakılan maddeler için işlem yapılıp yapılmayacağı belirlendiği basamak olarak tanımlanır (Baykul, 2000). Madde analizi ise, deneme uygulamasının ardından istenilen nitelikte bir testin geliştirilmesi için maddelerin analiz edilerek uygun maddelerin seçilmesi ve uygun olmayan maddelerin üzerinde düzeltme ve ayıklama işlemlerinin yapılmasıdır (Baykul, 2000). Madde analizi ile uygun maddeler seçilir ve bu maddelerin nihai teste konulması suretiyle istenilen nitelikte bir test geliştirilmiş olur.

iii) Nitelikli Bir Ölçme Aracının Özellikleri

İstenilen nitelikte bir test, ölçülecek olanı iyi olarak ölçen testir. Turgut ve Baykul (2010) istenilen nitelikte bir ölçme aracında geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik özelliklerinin bulunması gerektiğini vurgulamaktadır. Ölçme aracına ilişkin ekonomiklik, hazırlama ve uygulama süresi, uygulama kolaylıkları, puanlama kolaylıkları ve puanları yorumlama kolaylıkları etmenleri dikkate alınarak, ölçme aracının kullanılabilirliği hakkında karara varılabilir.

Geçerlik, ölçme aracının ölçmek istenilen değişkeni başka değişkenlerle karıştırmadan doğru olarak ölçebilmesi olarak tanımlanır (Turgut, 1997; Aiken, 2000; Baykul, 2000; Tekin, 2009). Bir test, istenileni doğru olarak ölçebildiği oranda geçerlidir. Başka bir ifadeyle, geliştirildiği konuda amaca hizmet etmesi o testin geçerliğinin kanıtıdır.

Güvenirlik, ölçme aracının tesadüfi hatalardan arınlık derecesi olarak tanımlanmakta (Atıgan, Kan ve Doğan, 2007:72), geçerlik için gerekli olduğu ancak yeterli olmadığı belirtilmektedir (Aiken, 2000). Başka bir deyişle, bir ölçme aracının güvenilirliğe sahip oluşu, o aracın geçerli olduğunu göstermez. Ancak, geçerli bir ölçme aracının muhakkak güvenilir olması gerekir (Turgut ve Baykul, 2010).

Geçerlik ve güvenirlikle ilişkili olup istenilen nitelikte bir testin sahip olduğu bir diğer özellik ise objektiftir. Test kapsamında yer alan soruların konuyu bilen tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde anlaşılır olması ve puanlamada subjektif yargılara yer verilmemesi, o testin objektiflik özelliği taşıdığını göstermektedir (Atıgan, Kan ve Doğan, 2007; Turgut ve Baykul, 2010).

Hazırlanan testin kolay uygulanabilir ve puanlanabilir olmasına dikkat edilmelidir (Turgut ve Baykul, 2010). Testin kolay uygulanabilirliğinden kastedilen, açık bir biçimde ifade edilmiş bir yönergeye sahip olması, uygun ve anlaşılır bir formata sahip

olması, testi uygulayan kişiler tarafından gereksiz çaba sarf etmeden uygulanabilir olmasıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:70). Ölçme aracının kolay puanlanabilir olmasından kastedilen ise, ölçme aracının ve yanıt formunun öğrenci tarafından kolayca anlaşılabilir olması, puanlayıcı tarafından puanların kolay, doğru ve hızlı elde edilebilir olmasıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2007:71).

Yurtiçi ve yurtdışında yapılan birçok çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının yukarıda açıklanmaya çalışılan ölçme araçlarını özellikleriyle tanımalarının, nitelikli bir ölçme aracının sahip olması gereken özellikleri bilmelerinin, söz konusu özelliklere sahip ölçme aracı geliştirebilmelerinin, ölçme araçları üzerinde istatistiksel işlemler yapabilmelerinin ve ölçme sonuçlarına göre öğrenme ortamını yeniden düzenleyebilmelerinin gerekli olduğu vurgulanmıştır (Gullickson, 1985; Turgut, 1997; Karaca, 2004; Çakan, 2004; MEB, 2006). Çünkü ölçme işleminin ardından verilen kararlar, öğrencinin başarısına, öğretim programının etkinliğine ve uygulanan eğitimin niteliğine ilişkin verilen hükümlerdir. Öğretmenlerin öğrenciler, öğretim programı ve eğitimin niteliği hakkında doğru karar verebilmeleri ise, ölçme değerlendirme alanında sahip oldukları yeterliklere bağlıdır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyabilmeleri, yani eğitimin başarılı ya da başarısız oluşu üzerine doğru yorum yapabilmeleri, ölçme değerlendirme hususunda sahip oldukları yeterliklerle paralellik gösterir.

I. 5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bir toplumun her yönüyle gelişmesinde ve kalkınmasında insanın rolü ne derece önemli ise, insanın biçimlendirilmesinde de eğitimin rolü yadsınamaz. Kahyaoğlu

ve Yangın'a (2007) göre, eğitimde niteliğin ve verimliliğin sağlanması eğitim sistemin bütün parçalarının uygun biçimde işletilmesiyle ilişkilidir. Eğitim sisteminin parçalarını oluşturan öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve ailenin birbirleriyle etkileşim düzeyleri dikkate alınarak, eğitimin niteliği hususunda yargıya varılabilir. Eğitimin nitelikli ve kaliteli olmasından öncelikli olarak sorumlu olanlar ise öğretmenlerdir. Öğretmen yeterliği, eğitimin niteliğinin belirleyicisidir. Bu yüzden de öğretmen yeterliklerinin, eğitimde kalitenin sağlanması ve toplumun kalkınması açısından öncelikli olarak çalışılması gereken bir konu olduğu yadsınamaz.

Bu çalışmanın amacı da, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimini sürdüren 4. sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin nedenlerini saptamaktır. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihindeki isteklilik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eksikliklerinin ve yetersizliklerinin belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgularla öğretmen eğitimi programlarının değerlendirilmesi sağlanacağından bu çalışmanın, öğretmen eğitimi programları için bir ihtiyaç belirleme çalışması olduğu düşünülebilir. Bu çalışmadan elde edilen bilgilerle, eğitim fakültelerinde verilen derslerin başarılı öğretmen yetiştirmede etkili olup olmadığı belirlenecek ve derslerin başarılı öğretmen yetiştirmede etkili olmadığı saptanması

durumunda derslerde içerik, süre ve uygulanış açısından yeniden yapılanmaya gidilmesi önerilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanında kendilerini yeterli ya da yetersiz gördükleri hususların belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın, öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarını hazırlayan birimlere rehberlik edeceği düşünülmüştür.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanı yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın,

1. Eğitimin niteliği ve kalitesine yönelik geri bildirim sağlayacağı,
2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının eksikliklerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı,
3. Öğretmen eğitimi programlarının geliştirilme sürecine ışık tutacağı,
4. Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programı düzenleyen eğitim birimlerine ve öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına öneriler sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın öğretmen eğitimi programları için bir ihtiyaç belirleme çalışması olduğu düşünüldüğünde; bu çalışmanın eğitim bilimleri, özellikle de eğitimde program geliştirme alanında ne derece önem teşkil ettiği anlaşılır.

I. 6. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

I. 7. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci alanındaki (Dersi Planlama, Materyal Hazırlama, Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi) yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
 - b. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri öğretmenlik mesleği tercihinde istekli olup olmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki (Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme, Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme, Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama, Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme) yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

- b. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri öğrenim görülen bölüme göre farklılık göstermekte midir?
 - c. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri öğretmenlik mesleği tercihinde istekli olup olmama durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin nedenleri nelerdir?
 4. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin nedenleri nelerdir?

I. 8. Sayıtlar

1. Veri toplama araçlarının hazırlanmasında alınan uzman görüşleri yeterli sayılacaktır.
2. Katılımcıların veri toplama araçlarına verecekleri yanıtların gerçeği yansıtacağı varsayılacaktır.

I. 9. Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2010-2011 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimlerini sürdüren 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.

I. 10. Tanımlar

Bu araştırmada temel alınan MEB (2006) tarafından oluşturulan tanımlamalar aşağıda yer almaktadır.

Yeterlik: “Bir meslek alanına özgü görevlerin yapılabilmesi için gerekli olan mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma durumu” (MEB, 2006).

Öğrenme ve Öğretme Süreci Yeterlik Alanı: “Öğretmen ve öğretmen adaylarının (1) dersi planlama, (2) materyal hazırlama, (3) öğrenme ortamlarını düzenleme, (4) ders dışı etkinlikleri düzenleme, (5) bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, (6) zaman yönetimi, (7) davranış yönetimi hususlarında sahip oldukları bilgi ve becerileri kapsayan yeterlik alanı” (MEB, 2006).

Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Alanı: “Öğretmen ve öğretmen adaylarının (1) ölçme, değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, (2) değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme, (3) verileri analiz ederek geri bildirim sağlama, (4) sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini gözden geçirme hususlarında sahip oldukları bilgi ve becerileri kapsayan yeterlik alanı” (MEB, 2006).

II. BÖLÜM İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

II. 1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

II. 1. 1. Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili olduğu düşünülen yurtdışında ve yurtdışında yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Öztürk (2004) tarafından gerçekleştirilen “Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlikleri” adlı çalışmada, coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretiminde yöntem ve teknikleri kullanabilmeye yönelik yeterlik düzeylerinin öğrenci ve öğretmen görüşleriyle saptanması amaçlanmıştır. Öğretmen görüşlerine dayalı olarak coğrafya öğretmenleri tarafından en yüksek yeterlik düzeyiyle kullanılan tekniğin soru-cevap tekniği olduğu; en düşük yeterlik düzeyiyle kullanılan tekniğin ise rol oynama tekniği olduğu belirtilmiştir. Coğrafya öğretmenleri proje yöntemini kullanabilme yeterliklerinin düşük olduğunu; düz anlatım yöntemini kullanabilme yeterliklerinin ise yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise, coğrafya öğretmenleri tarafından en yüksek yeterlik düzeyiyle kullanılan yöntemin düz anlatım yöntemi olduğunu; en düşük yeterlik düzeyiyle kullanılan yöntemin ise, gezi-gözlem yöntemi olduğunu belirtmişlerdir. Coğrafya öğretiminde en yüksek yeterlik düzeyiyle kullanılan yöntemlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında bir farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin coğrafya öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanabilmeye yönelik yeterlikleri konusundaki görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmezken; okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Anadolu lisesi öğrencilerinin görüşlerinin ortalamasının; genel lise, çok

programlı lise, meslek lisesi ve süper lise öğrencilerinin görüşlerinin ortalamasından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çoşkun, Gelen ve Öztürk (2009) tarafından yapılan “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları” adlı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarına ilişkin yeterlik algılarının düşük olduğu saptanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algılarında cinsiyet, mezun oldukları lise türü, devam etmekte oldukları program tercih sıraları, not ortalamaları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri bölümden memnuniyet düzeyleri arttıkça öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterliklerine yönelik algı düzeylerinin de artmakta olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın aksine daha önce farklı branşlarda gerçekleştirilen birçok çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının orta ya da yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Karaca, 2004; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Yeşil, 2009). Farklı branşlarda gerek öğretmen gerekse öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalarda katılımcıların yüksek düzeyde yeterlik algılarına sahip olduklarının belirlenmesine rağmen, bu araştırma Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alanlarında düşük yeterlik algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylarının düşük yeterlik algısına sahip olmaları ise, öğretmen adaylarının bu alanlardaki özgüvenlerinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme”, “Dil becerilerini geliştirme”, “Dil gelişimini izleme ve değerlendirme”, “Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma” ve “Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama” alanlarında yeterlik algılarının belirlenmeye çalışıldığı “Türkçe Öğretmeni Adaylarının

Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, Çoşkun, Özer ve Tiryaki (2010) Türkçe öğretmenlerin her alana ilişkin yüksek yeterlik algısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca cinsiyet, öğrenim görülen lise türü, bölüm tercihi sırası ve akademik başarı değişkenleri açısından Türkçe öğretmeni adaylarının özel alan yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı; ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin yeterlik algılarının birinci öğretimdeki öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Özdemir (2007) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç Kullanma Yeterlilikleri” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yer alan yöntem-teknik kullanımı becerileri açısından kendilerini yeterli gördükleri, ancak araç-gereç kullanımı bakımından kendilerini diğer yeterlik alanlarının aksine daha az yeterli gördükleri belirtilmiştir. Ancak sınıf içinde konuşma etkinliklerine gerektiği kadar yer verme; dil kurallarının doğru kullanımını kazandıracak yazma etkinliklerini uygulama; sınıf içi etkinliklerde drama uygulamalarına yer verme; öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmek için İngilizce şarkılardan yararlanma bakımından İngilizce öğretmenlerinin kendilerini çok yeterli görmedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin araç-gereç kullanma alanındaki yeterlik algılarının, yöntem-teknik kullanımına ilişkin yeterlik algıları kadar yüksek olmayıp, genel olarak yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenlerin öğrencinin dikkat ve ilgisini çekecek biçimde araç-gereç kullanma; yeni kavram ve kelimeleri öğretirken, gerçek obje ya da resimli kartlardan yararlanma konularında kendilerini başarılı buldukları, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için teyp ve cd çalar gibi işitsel araçlardan yararlanma; öğrencilerin ilgisini çekecek film ya da çizgi filmlere yer verme ve özellikle sınıf içinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarına yer verme konularında kendilerini

oldukça yetersiz buldukları belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler arasında yöntem-teknik ve araç-gereç kullanım becerileri açısından, alınan hizmetiçi eğitim, mesleki kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Soylu (2009) tarafından gerçekleştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Konusundaki Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun matematik derslerinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde kendilerini çok yeterli görmedikleri saptanmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının çoğunun matematik dersinde düz anlatım, tanımlar, kurallar, soru-cevap yöntem ve tekniklerinde kendilerini yeterli gördükleri; yapılandırmacı, buluş, işbirlikçi, gösterip-yaptırma, oyunlar, örnek olay inceleme, problem kurma ve çözme gibi yöntem ve tekniklerde ise, kendilerini yetersiz gördükleri çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Benzer sonuçlara İngilizce öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmalarda da rastlanmaktadır. Aşılıoğlu (2006) tarafından yapılan “İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Algıları” adlı çalışmada, öğretmen adayları anlatma ve soru-yanıt yöntemlerini yeterince uygulayabildiklerini ifade etmiş, ancak diğer yöntem ve teknikleri uygulayabilme açısından kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir.

“İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik Algıları” adlı çalışmada, Işıksal ve Çakıroğlu (2006) ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik öz-yeterlik algıları ile matematik öğretimine yönelik yeterlik algılarının yüksek olduğunu ifade etmişler, öğretmen adaylarının matematik öğretimini daha anlamlı ve etkin kılmak için çeşitli stratejiler geliştirmeye ve öğrenci merkezli bir öğretimi benimsemeye yönelik yatkınlıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada matematiğe yönelik öz-yeterlik algısı ile matematik öğretimine ilişkin yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu

saptanmıştır. Bir başka deyişle, matematiğe ilişkin yeterlikleri yüksek olan öğretmen adaylarının matematik öğretiminde kendi yeterliklerine olan inançlarının da yüksek olduğu gözlenmiştir. Öğrenim görülen üniversite ve sınıf seviyesinin matematik öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; öğretmen adaylarının matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarında ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu çalışmanın bulguları arasında yer almıştır.

Yeşil (2008) tarafından gerçekleştirilen “Aday Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme İlkelerini Uygulama Yeterlikleri” adlı çalışmada, aday öğretmenlerin dersin giriş, geliştirme ve sonuçlandırma aşamalarındaki öğrenme-öğretme ilkelerinden yeterli düzeyde yararlandıkları saptanmıştır. Yapılan çalışmada, öğretmen adayları tarafından dersin giriş, geliştirme ve sonuçlandırma aşamalarında en az ve en çok uygulanan öğrenme ve öğretme ilkeleri şöyle belirtilmiştir: Dersin giriş aşamasında öğretmen adaylarının en yeterli düzeyde uygulayabildikleri ilke, “Öğrencileri derse karşı güdüleme”; en az uygulayabildikleri ilke ise, “Öğrencilere konu ile ilgili eski bilgileri hatırlatma” ilkesidir. Dersi geliştirme aşamasında aday öğretmenlerin en az uygulayabildikleri ilke, “Farklı öğretim araçlarını bir arada kullanma” ilkesiyken; en çok uygulayabildikleri ilke ise, “Öğrencilere uygun dönüt ve düzeltmeler verme” ilkesidir. Dersi sonuçlandırma aşamasında aday öğretmenlerin en yeterli düzeyde uygulayabildikleri ilke, “Öğrencilerin cevaplarına dönüt, düzeltme ve pekiştireç verme” ilkesi iken; en az uygulayabildikleri ilke, “Ders sonunda öğrencileri tekrar güdüleme” ilkesidir.

Taşdemir (2006) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri” adlı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenlerken yakın çevre unsurlarından kısmen yararlandıkları; yaptıkları ya da yapacakları çalışmalarda öğretmen-öğrenci işbirliğine yüksek düzeyde yer verdikleri;

mihver ders ile diğer dersler arası ilişkilendirme etkinliklerini yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğretim hedeflerinin belirlenmesinde ilköğretim programının mevcut hedef ve içeriğinin, okulun bulunduğu çevre faktörlerinin, öğrenci ihtiyaç ve hazırbulunuşluk düzeylerinin, meslektaşları ile okul yönetiminin öneri ve düşüncelerinin, “yüksek” düzeyde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, öğretmenler öğretim hedeflerinin tespitinde MEB tarafından uygulamaya konulan hazır planların, değişik yayınevleri ve kişilerce hazırlanmış olan hazır plan materyallerinin, elektronik ortamlarda paylaşımına sunulmuş hazır materyallerin, “kısmen” etkili olduğunu savunmuşlardır.

Karaca (2004b) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının kendi algılarına dayalı olarak planlama ve öğretim süreci yeterlik düzeylerinin saptanması ve öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerinin kayıtlı olunan program ve kayıtlı olunan programdan memnun olup olmama değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının “öğretimin planlanması” konusundaki algıladıkları planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterlik puanlarının, yüksek düzeyde olmamakla birlikte kabul edilebilir bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuca bağlı olarak öğretmen adaylarının söz konusu yeterliklerde kendilerini çok yüksek olmamakla birlikte yeterli düzeyde algıladıkları belirtilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “öğretimin uygulanması” konusundaki algıladıkları planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterlik puanlarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğretmen adaylarının “öğretimin uygulanması” konusuna ilişkin yeterliklerde kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları belirtilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının “öğretimin değerlendirilmesi” konusundaki algıladıkları planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterlik

puanlarının, sahip olunması gerektiği gibi yüksek düzeyde olmadığı saptanmıştır. Bu sonuca bağlı olarak öğretmen adaylarının “öğretimin değerlendirilmesi” konusuna ilişkin yeterliklerde kendilerini yeterli düzeyde algılayamadıkları belirtilmiştir. Planlama ve öğretim süreci yeterlikleri içerisinde en yüksek düzeyde sahip olunan yeterlik, “araç-gereç ve materyalin öğretimin amacına ve hedef davranışlara uygun olmasını sağlama”, en düşük düzeyde sahip olunan yeterlik ise, “öğrencinin ilerleyişini ulusal normları, varsa diğer ölçütleri kullanarak değerlendirme”dir. Öğretmen adaylarının planlama ve öğretim sürecine ilişkin yeterliklere sahip olma düzeyleri, kayıtlı oldukları programlara göre manidar bir farklılık göstermemektedir.

Adıgüzel (2009) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme çabalarında zorlanma düzeylerini yönetici, müfettiş ve öğretmen görüşlerine dayanarak saptamayı amaçlamıştır. Yönetici ve müfettişler, sınıf öğretmenlerinin öğrenme etkinliklerinin birinci alt boyutu olan “dersi planlama” çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ise kendilerinin öğrenme etkinliklerini planlama çabalarında ara sıra zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yönetici, müfettiş ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin ikinci alt boyut olan “öğrenme materyali hazırlamaya” ilişkin çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir. Müfettişler, sınıf öğretmenlerinin “öğrenme ortamlarını düzenleme” çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtirken, Yönetici ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin “öğrenme ortamlarını düzenleme” çabalarında ara sıra zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin “öğretimi çeşitlendirme” çabalarında ara sıra zorlandıklarını belirtirken, müfettişler ise sınıf öğretmenlerinin “öğretimi çeşitlendirme” çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin “zamanı etkin kullanma” çabalarında her zaman zorlandıkları saptanmıştır. Yönetici ve müfettişler,

sınıf öğretmenlerinin “davranış yönetimi” çabalarında her zaman zorlandıklarını belirtirken, öğretmenler sınıf öğretmenlerinin “davranış yönetimi” çabalarında ara sıra zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Yeşil (2009) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının “Ders içerisinde iletişim kurma”, “Öğretim yöntemlerini kullanma”, “Öğretim araçlarından yararlanma”, “Ölçme- değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştirme”, “Demokratik eğitim ortamı oluşturma”, “Sosyal bilgiler konu alanına ilişkin bilgi ve becerileri” boyutlarına yönelik yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aday öğretmenlerinin sınıf içi iletişim becerisi konusunda yeterli oldukları, ancak sınıf içinde konuşma yaparken vurgu ve tonlamadan yararlanma konusunda zorlandıkları saptanmıştır. Öğretmen adayları öğretim yöntemlerini kullanma konusunda kendilerinin yeterli olduklarını, ancak öğretim yöntemlerini bir arada kullanma konusunda eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim araçlarını kullanma konusuna ilişkin ise, öğretmen adayları kendi performans düzeylerini kısmen yeterli olarak nitelendirmişlerdir. Ölçme değerlendirme faaliyetlerini yürütme konusunda ise, öğretmen adayları yeterli performans gösterdiklerini belirtmişlerdir. Ancak, özellikle ders planlarında yer verdikleri ölçme araçlarını kullanma ve ders boyunca bir ölçme aracı olarak sorulardan yararlanma konusunda aday öğretmenler belirli yetersizlikleri bulunduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca demokratik eğitim ortamı oluşturma ve alan hakimiyeti konusunda aday öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip oldukları saptanmıştır.

Kan (2007b) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmen Adaylarının Eğitim- Öğretim Özyetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Eğitim-Öğretim Özyetkinliği Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, geliştirilen özyetkinlik ölçeğinde yer alan

maddelerle öğretmen adaylarının öğrencileri tanımada, etkili öğrenme ortamı düzenlemede ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerini yürütmedeki yeterlilik düzeyleri sorgulanmaktadır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeyleri arasında cinsiyete ve mezun olunan öğretim türüne göre anlamlı farklılık olmamasına rağmen bölümlere göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. İngilizce öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının diğer bölümlere kıyasla eğitime-öğretme özyeterliliğine en yüksek düzeyde sahip oldukları araştırmanın bulgular arasında yer almıştır.

Öğretmenlerin meslek bilgisi, alan bilgisi, kendini geliştirme, ulusal ve uluslararası değerler konularındaki yeterlilik algılarının belirlenmesi amaçlanan “Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri” adlı çalışmada, Karacaoğlu (2008) öğretmenlerin kendilerini meslek bilgisi konusunda yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin meslek bilgisine ilişkin yeterlilikleri “Öğrenciyi Tanımaya ve Öğrencilerin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlilikler”, “Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlilikler”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzlemeye ve Değerlendirmeye İlişkin Mesleki Yeterlilikler”, “Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlilikler”, “Programa ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlilikler” olarak beş kategoride analiz edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenciyi tanıma ve öğrencinin gelişimini sağlamaya ilişkin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki yeterlilik “Öğrenciye değer verme”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise, “Gelişim özelliklerini tanıma”dır. Öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmenlerin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki yeterlilik “Okumaya teşvik etme”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise “Bilgi ve iletişim teknolojilerinde donanımlı olma”dır. Gelişimi izlemeye ve değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki

yeterlilik “Öğrenci ilerlemesini izleme”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise “Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin konu alanındaki öğrenmelerini ölçme”dir. Okul, aile, meslektaş ve toplum ilişkilerine ilişkin öğretmenlerin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki yeterlilik “Ana, baba, veli, meslektaş, okul içi ve dışındaki diğer kişilerle olumlu ve etkili iletişim kurma”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise “Çevre olanaklarından yararlanma”dır. Programa ve içeriğe ilişkin öğretmenlerin kendilerini en iyi olarak algıladıkları mesleki yeterlilik “Türk Millî Eğitiminin amaçları ve ilkeleri bilgisi”, en düşük düzeyde algıladıkları mesleki yeterlilik ise “Özel alan öğretim programını izleme ve değerlendirme”dir. Ayrıca öğretmenler arasında mesleki yeterlilikler alanında alınan hizmet içi eğitim, alınan öğretmenlik formasyonu değişkenleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerinin aksine, öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Aktaş ve Walter (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Duygusu” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yeterlik duygularının cinsiyete göre farklı olduğu, bayanların erkeklerden daha fazla kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yeterlik duygularında sınıf ve branş gibi değişkenlerin etkili olmadığı saptanmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli'nin (2008) “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında, öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının yeterlik inançları

üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin bulunduğu görülmüştür. Kadınların öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik inançlarının, erkeklerin yeterlik inançlarına kıyasla yüksek olduğu, teknik eğitim fakültesi ve eğitim fakültesi öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarına göre fakülteler arasında eğitim fakültesi öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir.

Numanoğlu ve Bayır (2009) tarafından gerçekleştirilen “Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) 4. sınıfta okuyan bilgisayar öğretmeni adaylarının “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni kazanma durumlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bilgisayar öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanlarından “Öğrenciyi Tanıma” alanına ilişkin yeterlikleri kazanma düzeylerinin yüksek olduğu; “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” alanına yönelik yeterlikleri kazanma düzeylerinin ise düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca “Öğrenciyi Tanıma” yeterlik alanının “Öğrenciye Değer Verme” boyutuna ilişkin performans göstergelerini öğretmen adaylarının en yüksek genel ortalamayla kazandıkları; “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” yeterlik alanının “Okulu Kültür Merkezi Durumuna Getirme” boyutuna ilişkin performans göstergelerini öğretmen adaylarının en düşük genel ortalamayla kazandıkları saptanmıştır.

Akbaşı ve Yanpar (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin bir boyutunu oluşturan ‘Okul, Aile ve Toplum İlişkileri’ alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” alanındaki yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığının

saptanması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları öğretmen adaylarının toplum ilişkileri hususunda kendilerini yeterli gördüklerini göstermektedir. Toplum ilişkileri konusunda öğretmen adaylarının kendilerinin en çok yeterli olduklarını düşündükleri “Bulduğum çevrenin sorunlarına duyarlıyım” maddesi iken, kendilerinin en az yeterli olduklarını düşündükleri “Bulduğum çevrenin özelliklerine göre özel alan öğretim programına farklı konular ya da üniteler ekleyebilirim” maddesidir. Okul ilişkileri hususunda ise, öğretmen adaylarının kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Okul ilişkileri konusunda öğretmen adaylarının kendilerini en yeterli gördükleri “Aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenleyebilirim” maddesi iken, kendilerini en az yeterli gördükleri “Okul yönetimi ile işbirliği yaparak mezunların okula katkı sağlamaları için çaba harcarım” maddesidir. Bir başka deyişle, Okul-aile-toplum ilişkileri boyutlarında öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ile ilgili gerekli bilgi, duygu ve beceriye sahip olduklarını düşündükleri ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının okul, aile ve toplum ilişkileri alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet açısından farklılık gözlenmiştir. “Bulduğum çevrenin özelliklerini ve gereksinimlerini inceleyerek kaydedebilirim” ve “Ailelerin farklı değer ve inançlarına saygı duyarım” görüşlerinde erkeklerin lehine anlamlı bir farklılık gözlenirken; “Aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenleyebilirim” maddesinde kadınların kendilerini daha yeterli gördükleri belirtilmiştir. Ancak diğer maddelere ilişkin kadın ve erkeklerin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Özer ve Gelen (2008) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlerin

aksine öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını düşündükleri belirtilmiştir.

“Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışı Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlik Algıları” adlı çalışmada, Erişen ve Çeliköz (2003) öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini yeterli görme derecelerini üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar; öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ve yeterlilik algılarının üniversite, bölüm ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

“Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma” adında Demirel ve Ünver (2004) tarafından yapılan deneysel nitelikli çalışmada, öğrenci merkezli eğitim konusunda eğitim alan deney grubunun, bu konuda eğitim almayan kontrol grubuna göre öğrenci merkezli ders planı hazırlayabilme ve öğretim yapabilme konusunda daha yeterli oldukları saptanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlere hizmet öncesi ve içi eğitimlerde öğrenci merkezli öğretim konusunda eğitim verilmesiyle öğretmenlerin daha başarılı ve yeterli olabileceği ortaya çıkmıştır.

Türkiye’deki ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin planlamaya ilişkin yeterliklerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, Yıldırım (2003) günlük ve yıllık plan hazırlamada öğretmenlik deneyiminin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada günlük plan hazırlarken öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özelliklerini ve öğretim materyallerinin ulaşılabilir olmasını dikkate aldıkları; ölçme değerlendirme etkinliklerine ve derste kazandırılacak hedeflere planda yer vermeyi önemsemedikleri gözlenmiştir. Planlamada öğretmenler tarafından karşılaşılan sorunlar arasında, sınıfın ihtiyaçları ile

öğretim programı arasında var olan örtüşmezlik, plan hazırlamada standart format kullanma zorunluluğu, zaman ve kaynak yetersizliği, öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması sayılmaktadır.

Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmen Adaylarının Yeterlik İnançları” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının “Öğretim yeterliği” faktörüne ilişkin yeterlik algıları şöyle açıklanmaktadır: “Öğrenciler verdiğim ödevleri yaparken güçlük yaşadıklarında, onların seviyesine inebilirim”, “Bir öğrenci, bir derste verdiğim bilgileri iyi hatırlıyorsa, sonraki derslerde daha fazla bilgiyi aklında tutmasını sağlayacak yaklaşımlar kullanırım”, “Gerçekten çaba gösterirsem, zor öğrencileri de rahatlıkla anlayabilirim” maddelerine ilişkin öğretmen adaylarının sahip oldukları yeterlik algıları yüksek; “Okulda verilen iyi öğretim, öğrencilerin her türlü ev yaşantısının etkisinin önüne geçer”, “Bir öğretmen olarak tüm öğrenme problemlerinin üstesinden gelebilecek bir eğitim verebilirim”, “Ödevini yapmadan gelen öğrenciler olduğunda, ödevin güçlük düzeyini bir kez daha kontrol ederim” maddelerine yönelik ise öğretmen adaylarının sahip oldukları yeterlik algıları düşüktür.

İlköğretim programlarında, öğretmenlerden sahip olmaları istenilen mesleki nitelik ve becerilerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyumun olup olmadığının sorgulandığı “Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları” adlı çalışmada, Arslan ve Özpınar (2008) ilköğretim programlarının beklentilerine ilişkin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişim; öğrenme-öğretme süreci; ölçme-değerlendirme; okul, veli, çevre ve öğretmen ilişkileri ile ilgili yeterliklere genel olarak sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ölçme sonuçlarının yorumlanması ve öğrenciye dönüt verilmesini ilişkin kendilerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen

adayları, yeni programlarda yapılması beklenen tamamlayıcı ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmen adayları genel olarak öğrenme-öğretme süreci ile ilgili becerilere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmen adaylarının eğitim-öğretimde yeni teknolojilerden yararlanma hususunda kendilerini yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve öğrenci merkezli öğretim gerçekleştirme hususunda yeterlik inançlarının yüksek olduğu bulgusu çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

“Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları” adlı çalışmada, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2008) araştırmaya katılan stajyer öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik mesleğine karşı kendilerini “büyük ölçüde” yeterli olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. “Dersi planlamada bireysel farklılıkları dikkate alma” yeterliğine ilişkin stajyer öğretmenlerin kendilerini “kısmen” yeterli algıladıkları; “Mesleği ile ilgili kanun ve tüzükleri bilme” yeterliğine ilişkin ise kendileri “çok az” yeterli algıladıkları saptanmıştır. Stajyer öğretmenlerin algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından “anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verme” yeterliğinde anlamlı bir ilişki gözlemlendiği diğer maddelerde cinsiyet ile öğretmenlerin yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır.

Öğretmen yeterliği öğretmenin mesleğine ilişkin sahip olduğu öz-yeterlik inancından etkilenmektedir. Dolayısıyla, öğretmen yeterliğini etkilediği için öğretmen öz-yeterliğine ilişkin yapılan çalışmalara bu araştırmanın ilgili araştırmalar kısmında yer verilmiştir. Gerek öğretmen gerekse öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının sorgulandığı çalışmalardan bazıları şöyledir: Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliklerine

İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği alanında kendilerini oldukça yeterli gördükleri belirlenmiştir. Yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi bakımından derse zamanında girme ve öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ve bağımsız biçimde aktarabilecekleri sınıf ortamı oluşturma alanında kendilerini tamamen yeterli gördükleri tespit edilirken; sınıfın fiziki düzeninin sağlanması ve özel öğretime gereksinimi olan öğrencilerin belirlenerek bunlara yönelik özel öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanması alanlarında diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik düzeylerinde cinsiyet, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmezken; fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının, matematik ve sınıf öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına kıyasla, öğretmenlik mesleğine ilişkin yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları vurgulanmıştır. Ayrıca ikinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının normal öğretimdeki öğretmen adaylarına göre mesleki bakımdan kendilerini daha yeterli gördükleri yapılan çalışmanın sonuçları arasında yer almıştır.

Öğretmen adaylarının “Derse öğrenci katılımını sağlama”, “Derste öğretimsel stratejileri kullanma” ve “Sınıf yönetimi” alanlarındaki özyeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanan “Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmada, Üstün ve Tekin (2009) öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında cinsiyete ve bransa göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ancak sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarına kıyasla, matematik öğretmeni adaylarının “Derse öğrenci katılımını sağlama” alt boyutuna ilişkin özyeterlik algılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Derste

öğretimsel stratejileri kullanma” ve “Sınıf yönetimi” boyutlarında öğretmen adaylarının özyeterlik inançları arasında cinsiyet ve öğrenim görülen branş açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Özdemir (2008) tarafından geliştirilen “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Kadınların öz yeterlik inançları, her üç boyutta da erkeklere göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda ve kendi istekleriyle tercih eden öğretmen adaylarının öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarına ilişkin özyeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

II. 1. 2. Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar

Ünal (1997) tarafından gerçekleştirilen ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme becerileri ve okul yöneticilerinin bu konudaki sorumluluklarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada öğretmenlerin bu konuda öğrenme eksiklikleri olduğu ancak bu eksiklikleri tamamlamak istedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin aksine yöneticilerin ise, başarı değerlendirmeye ilişkin sorumluluklarını yerine getirmediği belirlenmiştir.

Dalyan (1990) “The Comments of EFL Teachers on Preparing Achievement Tests and an Analysis of a Sample Test” adlı çalışmasında, öğretmenlerin İngilizce dil testleri hazırlama konusunda eğitime ihtiyaç duydukları, test sonuçlarını yorumlamada yetersiz oldukları, ön deneme uygulamasına yer vermedikleri vurgulanmıştır. Testlerin

öğretim programının hedefleri ile uyumlu olmadıkları ve dil testlerinin amaçlarının doğru olarak tanımlanmadığı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

Gökçe (1999) “İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri” adlı çalışmasında, ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere ne düzeyde sahip olduklarını belirlemeyi ve bu yeterliliklerin görev, cinsiyet, görev yapılan okul türü, öğretmenlik sertifikasına sahip olma durumu ve mezun olunan bölüm değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin çocuk gelişimi, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri, okuma öğretimi, yazma öğretimi, matematik öğretimi, sınıf yönetimi alanlarında ve mesleki-kişisel özelliklerle ilgili öngörülen yeterliklere sahip olduklarını; öğrenci başarısını değerlendirme, program geliştirme ve değerlendirme alanlarında ise öngörülen yeterliklere sahip olmadıklarını göstermektedir. İlgili çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme aracı geliştirme konusunda sorun yaşadıkları ve yeterli niteliğe sahip olmadıkları vurgulanmıştır.

Aydın (2000) tarafından gerçekleştirilen “İngilizce Öğretiminde Uygulanan Testlerle İlgili Sorunlar ve Çözümler” adlı çalışmada, hedef davranışları ölçer nitelikte uygun test tekniklerinin seçilmediği, puanlar üzerinde istatistiki işlemlerin yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ders kapsamında geliştirilmesi amaçlanan dinleme ve konuşma becerisinin sınavlarda ölçülmemesi de uygulanan sınavın kapsam geçerliğinin olmadığı göstergesidir. Uygulanan testlerle ilgili öğrenci görüşleri arasında test yönergelerinin yeterince açık olmaması ve uygulama süresinin yetersiz olması yer almaktadır.

Aydın (2001) tarafından gerçekleştirilen eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında yeterliliklerinin belirlenmesinin

amaçlandığı çalışmada elde edilen bulgular eğitim fakültesi mezunu olanların ölçme değerlendirme yeterliliklerine daha fazla sahip olduklarını göstermektedir.

Çakan (2004) “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” adlı çalışmasında ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini nasıl algıladıklarını saptamaya çalışmış ve öğretmenlerin kendilerini algılama biçimlerinde çeşitli değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını belirtmeyi amaçlamıştır. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güvenilirlik ve geçerliğine yönelik aldıkları tedbirler açısından öğretmenlerin yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Kullandıkları soru düzeyleri açısından incelendiklerinde ise, öğretmenlerin kullandıkları soruların düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre farklılaşmadığı gözlenmektedir. Fakat ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları vurgulanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin en sık çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları ortaöğretim öğretmenlerinin yazılı yoklamaları tercih ettikleri belirtilmiştir.

Karaca (2004) “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerine İlişkin Algıları” adlı çalışmasında, öğretmen adaylarının kendi algılarına dayalı olarak ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlik düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının belirlenen ölçme değerlendirme yeterliklerinden en fazla sahip olduklarını düşündükleri üç yeterlik sırasıyla “Sınav kağıdının düzeni ile ilgili ilkeleri sınavı hazırlarken uygulayabilme”, “Sınav soru sayısını belirleme”, “Akıcı, açık ve anlaşılır bir dille soruları yazma” iken; en az sahip olduklarını düşündükleri üç yeterlik ise “Ölçme aracı türlerine uygun istatistiki işlemleri

bilme” ve “Belirtke tablosunu tüm öğrenme hedeflerini kapsayacak şekilde hazırlayabilme” olarak belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlikleri bakımından kendilerini yeterli düzeyde algılayamadıkları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mezun olunan lise türüne göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri arasında bir farklılık saptanmıştır. Yabancı dil ağırlıklı liseden mezun olan öğretmen adaylarının diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarına kıyasla ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerine ilişkin daha düşük ortalamaya sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca mezun olunan bölümün ölçme değerlendirme yeterlik düzeyine etkisi yadsınamaz. Sosyal bilimler bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının diğer bölümlerden mezun olan öğretmen adaylarına kıyasla ölçme değerlendirme yeterlik düzeyine ilişkin daha düşük ortalamaya sahip oldukları gözlenmiştir. Ayrıca üniversitedeki genel başarı not ortalamasına göre öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri farklılık gösterirken; üniversitedeki genel başarı not ortalaması yüksek öğretmen adaylarının genel başarı not ortalaması düşük öğretmen adaylarına kıyasla ölçme değerlendirme yeterlik düzeyi bakımından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirtilmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğretmen adaylarının tüm ölçek ve alt boyutlar bazında ölçme ve değerlendirme yeterliklerini yeterince kazanamadıkları vurgulanmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmada, öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemede en çok kullandıkları geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde kendilerini yeterli gördükleri

sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerinin yeterli olduğunu düşündükleri yöntemleri çok kullandıkları; kendilerini yetersiz gördükleri yöntemleri ise az kullandıkları belirtilmiştir. Yapılan çalışmada, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri bakımından kendilerini yetersiz gören öğretmenlerin yetersizlik düzeylerinin, yeni programların gerekli kıldığı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile tamamen arttığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin yarısı ölçme yöntemlerini kullanmada sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve hazırlama zorluğu gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Çalışmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin geleneksel ölçme yöntemlerini kullanmada orta düzeyde yeterlik algısına sahip olmaları; diğer yöntemlerde ise bu algı düzeyinde düşüşün olması öğretmenlerin ölçme aracı geliştirme ile ölçme yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanma hususunda eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

“Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları” adlı çalışmada, Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin olarak, kendilerini yetersiz veya kısmen yeterli olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada yeni ilköğretim programının öngördüğü ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin öğretmen adaylarının çoğunun yeterlik algılarının düşük olduğu; başka bir deyişle, öğretmen adaylarının eğitim eksikliklerinin ve gereksinimlerinin olduğu vurgulanmıştır.

II. 2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

II. 2. 1. Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar

ABD’de Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Ulusal Kurumu (National Council for Accreditation of Teacher Education) tarafından gerçekleştirilen Mesleki Standartlar adlı çalışmada alan bilgisi, eğitim ve meslek bilgisi, uygulama yeterlikleri olarak öğretmen yeterlikleri belirlenmiştir (NCATE, 2002 Akt. Karacaoğlu, 2008). ABD’de, belirlenen

yeterliklere sahip olmayan öğretmenlerin ataması yapılmamaktadır. Öğretmen atamaları Profesyonel Öğretmenlik Standartları Ulusal Kurumu tarafından verilen sertifikaya göre yapılmakta, bu sertifikaya sahip olamayanlar atanma hakkını elde edememektedirler. İstatistiklere göre, başvuran her on adaydan biri bu sertifikayı alabilmektedir (Karacaoğlu, 2008).

Bunchberger, Campos, Kallos ve Stephenson (2000 Akt. Karacaoğlu, 2008) öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri; öğretmeye ilişkin, aldıkları sorumluluklara ilişkin ve konu alanına katkı sağlayacak yeni yaklaşımları izlemeye ilişkin olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırmıştır. Öğretmenin sahip olması gereken öğretmeye ilişkin yeterliklerden kastedilenler, öğretim, program geliştirme, yönetim, diğer öğretmenlerle işbirliği ve öğrencilerin öğrendiklerinden tümevarıma ulaşabilmeleri için onlara uygulanacak danışmanlık, yeniliklere öncü olma, yaşam boyu öğrenme taraftarı olmasıdır. Öğretmenlerin zümre başkanlığı, okul yöneticiliği ve öğretmenlik sorumluluğunu taşımaları gerekir.

NcNess, Broedfoot ve Osborn (2003) öğretmenlerin program, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak ve öğrenmeleri düzenlemek için gerekli olan eğitimi planlama, etkili iletişim kurma ve sürekli yenilenme isteği hususunda yetkin olmaları beklenmektedir.

Van Der Schaaf ve diğerleri (2003), yeterliği, bir işi yeterli olarak yapmak için gerekli olan bilgiler, beceriler ve tutumlar için kullanılan genel bir kavram olarak tanımlamaktadırlar. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin görevlerini başarıyla yapabilmeleri, sahip oldukları bilgi ve bu bilgiyi işe koşabilme becerileri ile paralellik gösterir. Öğretmenlerin mesleğine ilişkin sahip olmaları gereken bilgiler şöyle belirtilmiştir: (1) Hedefleri belirleme ve belirlenen hedeflere ulaşmada kullanılacak yaklaşımı belirlemeye

ilişkin bilgi, (2) Hedeflere ve içeriğe uygun ödevin belirlenmesi ile ilgili bilgi, (3) Fiziki olanakların (zaman, ortam, kaynaklar, araç-gereç vb.) hazırlanması, kullanılması ve yönetimi ile ilgili bilgi, (4) Öğrenciler için gerekli bilgileri, yetenekleri ve deneyimleri kazandıracak olan uygun öğretim stratejilerini seçme ve kullanma ile ilgili bilgi, (5) Öğrencilere güvenli, saygın ve cesaretlendirici bir öğrenme ortamının sağlanması ile ilgili bilgi, (6) Öğretmenin kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması

İngiltere’de Öğretmen Eğitimi Kuruluşu (2004) (The Teacher Training Agency/TTA) tarafından “öğretmenler için yeni yeterlilikler” başlığı altında öğretmenlerin görevleri sıralanmıştır (Akt. Karacaoğlu, 2008):

- Yöneticilerle ve yetkililerle işbirliği içinde çalışma, ailelerle etkili eşgüdüm kurma.
- Öğrenciler için başarılı bir öğrenmeyi, etkili bir öğretimi sağlayacak önerileri ve vizyonu sağlama.
- Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, kültürel ve duyuşsal gelişimlerinden sorumlu olma.
- Okulun önceliklerini ve hedeflerini tanımlayacak olan ekonomik planları oluşturmak ve desteklemek için stratejik bir plan oluşturma ve öğretmen yeterliliklerini arttırmak için okulun gelişmesini sağlama.
- Eğitim bilimi ile ilgili araştırma bulgularını, denetim raporlarını, çalıştığı okula ilişkin bilgileri kullanarak yerel ve ulusal düzeyde iyi örneklerle ulaşma.
- Okul kurallarının, önceliklerinin ve hedeflerinin etkililiğini gözden geçirme ve değerlendirme.
- Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için gereken standartları belirleme ve öğretimin etkililiğini bu standartlar doğrultusunda değerlendirme, izleme ve gelişim için hedefler ve ölçütler oluşturup kullanma.
- Etkili öğrenme-öğretme için çevreyi düzenleme ve yönetme.

- Programların uygulanmasına ile değerlendirilmesine karar verme ve izleme.
- Kültürel, sosyal ve dinsel farklılıkları gözetecek bir ortam oluşturma, bilgi teknolojilerine ilişkin beceriler ve etkili öğrenmeler için gerekli kaynakları sağlama.
- Programın kapsamını geliştirmek ve öğrenme-öğretmeyi etkin hale getirmek için iş ve endüstri çevresi de dahil bütün toplumla iletişim sağlama.

Woolfolk ve Hoy (1990), Gibson ve Dembo (1984 Akt. Woolfolk and Hoy, 1990) tarafından geliştirilen öğretmen yeterliği ölçeğini kullanarak 191 öğretmen adayının sahip oldukları yeterliklere ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kişisel yeterliklerini algılama düzeylerinin yüksek olduğu; öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin algılarının ise daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenin yeterlik düzeyi öğrenenin başarısını etkilemektedir. Yüksek yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin, düşük yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerinden daha fazla öğrendikleri saptanmıştır (Woolfolk ve Hoy, 1990; Ashton ve Webb, 1986).

Türkiye'deki ve Amerika'daki öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin yeterliklerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, Amerika'daki öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın nedeni olarak, her iki ülkenin öğretmen adaylarına uygulanan pedagoji eğitiminin amaçları ve düzenlenen öğrenme etkinlikleri açısından birbirinden farklı olması sayılabilmektedir. Diğer neden, Türkiye'deki öğretmen adaylarının Türkiye'de yaygın olan "Hiçbir şey olamazsan, öğretmen olursun"(Altan, 1998 Akt. Çakıroğlu ve Diğerleri, 2005) düşüncesiyle öğretmenlik mesleğini tercih etmeleridir. Ayrıca her iki ülkede de kabul gören düşünce, öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin inançlarının öğretmenlerin yeterliklerini

etkilediğidir. Böylece öğretmen yetiştiren programlarda öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin inançlarının yüksek olması sağlanmalıdır (Çakıroğlu ve Diğerleri, 2005).

II. 2. 2. Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar

“Eğitimde Öğretmen Yeterlikleri İçin Standartlar” adlı çalışmada (American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association, 1990. Akt. Şahinel, 1997), öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler belirlenmiştir. Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler “Uygun ölçme yöntemleri seçme ve geliştirme”, “Ölçme yöntemlerinin sonuçlarını yorumlama, puanlama ve yönetme”, “Öğretim programını geliştirme”, “Öğretimi planlama”, “Okulu geliştirme ve özel öğrencilerle ilgili kararlar alırken değerlendirme sonuçlarını kullanma”, “Değerlendirme sonuçlarını diğer eğitimciler, aileler ve öğrencilerle paylaşma” ile “Değerlendirme bilgisini kullanma ve amaca uygun olmayan değerlendirme yöntemlerini fark etme” olarak belirlenmiştir.

Zhang ve Bury Stock (2003) tarafından yapılan çalışmada ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin gerçekleştirdiği ölçme ve değerlendirme uygulamalarının neler olduğu ve öğretmenlerin bu alanda kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıkları açıklanmıştır. Yapılan çalışmada görev yapılan öğretim kademesinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik sahip oldukları kaygı düzeylerinde farklılaşma meydana getirdiği gözlenmiştir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin kağıt kalem testlerine daha fazla yer verdikleri, yaptıkları ölçme değerlendirme uygulamalarının etkinliği hakkında kaygı taşıdıkları gözlenirken; ilköğretimde görevli öğretmenlerin performans değerlendirmeye yer verdikleri ortaya çıkmaktadır. Kısacası öğretmenlerin öğretim kademesinde yükselme

oldukça, uygulamaların da kağıt kalem testlerine ve objektif testlere kaydığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim düzeyinin, sahip oldukları ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi üzerine etkisi yadsınamaz. Kıdemi ne olursa olsun öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyi yükseldikçe, ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki başarısı da artmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise, üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin ihtiyaçları giderici biçimde yeniden yapılandırılması önerilmiştir.

Liu (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri açısından kendilerini nasıl algıladıkları ve ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine görüşleri görev yapılan öğretim kademesine göre incelenmiştir. Çalışmada ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli görmedikleri saptanmıştır. Kısacası görev yapılan öğretim kademesinin sahip olunan ölçme değerlendirme bilgi ve becerisine etkisinin olmadığı açıktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adayları için verilen ölçme değerlendirme eğitiminde iyileştirmeye gidilmesi ve öğretmen adaylarına kendilerini bu alanda nasıl geliştireceklerinin yollarının gösterilmesi önerilirken, görev yapan öğretmenler için ise ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili sistematik eğitim programlarına katılmaları önerilmiştir.

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerinin kendi algılarına dayalı olarak belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, Volante ve Fazio (2007) öğretmen adaylarının bu alanda kendilerini son derece yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının çoğu ölçme ve değerlendirmenin öncelikli olarak yapılma amacının öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek ve öğrenci başarısı üzerinde geçti ya da kaldı şeklinde kesin karara varmak olduğunu dile

getirirken; öğretmen adaylarından çok azı ölçme değerlendirme öncelikli olarak öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik öğrenmeyi sağlama amacı taşıdığını belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme alanında kendilerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmen adayları bu alanda özel kursların verilmesini önermektedirler.

Antzoulatos (2008) tarafından yapılan çalışmada, orta öğretim kademesinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları zorlukların saptanması amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin test geliştirme sürecinin özellikle madde tipinin belirlendiği ve madde yazımının gerçekleştirildiği basamaklarda zorlandıkları ortaya çıkmaktadır. Bu da öğretmenlerin diğer basamaklarda zorlanmadıkları anlamına gelmemektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmanın bulguları yukarıda açıklanan öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik ve öz-yeterlik inançlarının saptandığı çalışmaların sonuçlarıyla sentezlenerek çalışmanın bulgularına yönelik yorumlar yapılmıştır.

III. BÖLÜM YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve veri çözümleme teknikleri üzerinde durulmuştur.

III. 1. Araştırmanın Modeli

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanması ve görüşlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve öğretmenlik mesleği tercihindeki isteklilik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem tek bir çalışmayla ya da ard arda yapılan çalışmalarla nitel ve nicel veri setlerinin toplanması, analiz edilmesi, bütünleştirilmesidir. Çalışmalarda karma yöntemin kullanılma amacı, nitel ve nicel veri setlerinin bir arada problemin en iyi biçimde anlamlandırılmasını sağlamasıdır. Sosyal olguların karmaşıklığı nedeniyle farklı yöntemleri bir arada kullanmak incelenen olgunun en iyi biçimde anlaşılmasına katkı sağlamaktadır (Cresswell ve Plano Clark, 2007).

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenimini sürdüren öğretmen adayları oluşturmaktadır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 4. sınıf öğretmen adaylarının sayısının azlığı nedeniyle, verilerin gerçeği tam olarak yansıtamayacağı düşünülmüş ve ölçeğin tüm evrene uygulanmasına karar verilmiştir. Böylece araştırmanın evreni, kendini örnekleyen evren durumuna gelmiştir.

Araştırma grubu, 2010-2011 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenimine devam eden toplam 382 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 209'u kadın (% 54,4), 173'ü (% 45,3) ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	209	54,7
Erkek	173	45,3
Toplam	382	100,0

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 294'ü (% 78) mesleğini isteyerek tercih ederken, 83'ü (% 22) mesleğini istemeyerek tercih etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının meslek tercihindeki isteklilik durumlarına göre frekans ve yüzde dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tercihindeki İsteklilik Durumlarına Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

İsteklilik Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İstekli olma	294	78
İstekli olmama	83	22
Toplam	377	100,0

Çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programından 39 (% 10,2), İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programından 32 (% 8,4), İngilizce Öğretmenliği Programından 56 (% 14,7), Okul Öncesi Öğretmenliği Programından 49 (% 12,8), Sınıf Öğretmenliği Programından 91 (% 23,8), Türkçe Öğretmenliği Programından 85 (% 22,3), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programından 30 (% 7,9) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan Mersin

Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre yüzde ve frekans dağılımına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre Yüzde ve Frekans Dağılımı

Öğrenim Görülen Bölüm Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	10,2
İlköğretim Mat. Öğretmenliği	32	8,4
İngilizce Öğretmenliği	56	14,7
Okul Öncesi Öğretmenliği	49	12,8
Sınıf Öğretmenliği	91	23,8
Türkçe Öğretmenliği	85	22,3
PDR	30	7,9
Toplam	382	100,0

Araştırmanın nitel veri setlerinin oluşturulmasında olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örneklemesinin; çalışılması düşünülen evrende doğal olarak olduğu ya da farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulduğu, belirli özellikler açısından benzerlik gösteren değişik grupların olduğu durumlarda kullanıldığı belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Açık uçlu anket kullanılarak yapılan çalışmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programlarında öğrenimlerine devam eden 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örnekleme dahil edilen programların saptanmasının ardından, her bir programdan 10 olmak üzere random örnekleme yöntemiyle belirlenen toplam 60 öğretmen adayının açık uçlu anket formundaki soruları yanıtlamaları istenmiştir.

III. 2. Veri Toplama Araçları

III. 2. 1. Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanındaki yeterlikleri hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan ve 2006 yılında yayınlanan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 3. boyutunu oluşturan öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yeterlikler ve her bir yeterlik için belirlenen performans göstergeleri ölçek maddesine dönüştürülmüştür. Aynı işlem öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin 4. boyutunu oluşturan ölçme değerlendirme yeterlikleri ve bu yeterliklere ilişkin performans göstergeleri için gerçekleştirilmiştir. Ölçekte öğrenme-öğretme süreci yeterlik alanında yer alan “Dersi Planlama” alt yeterliğine ait 10, “Materyal Hazırlama” alt yeterliğine ait 10, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt yeterliğine ait 9, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme” alt yeterliğine ait 6, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” alt yeterliğine ait 8, “Zaman Yönetimi” alt yeterliğine ait 3 ve “Davranış Yönetimi” alt yeterliğine ait 11 madde bulunmaktadır. Ölçme değerlendirme yeterlik alanında yer alan “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme” alt yeterliğine ilişkin 5, “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme” alt yeterliğine ilişkin 6, “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama” alt yeterliğine ilişkin 8, “Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” alt

yeterliğine ilişkin 5 madde bulunmaktadır. Ölçek, 5 kategorili Likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Kategorileri; “yetersizim”, “çok az yeterliyim”, “biraz yeterliyim”, “oldukça yeterliyim”, “çok yeterliyim” şeklindedir. Kategoriler sırasıyla; 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Tasarlanan ölçek, 4 konu alanı uzmanı öğretim üyesinin görüş, düşünce ve eleştirilerine sunulmuş uzman kanısı alınmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün üniversitelerle işbirliği yaparak belirlediği öğretmen yeterliklerine ilişkin performans göstergelerinden oluşturulmasıyla, ölçek maddelerinin güvenilirliği ve geçerliğinin sağlanmış olduğu düşünülebilir. Bunun yanısıra ölçek geliştirme çalışmasıyla ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği sağlanmıştır.

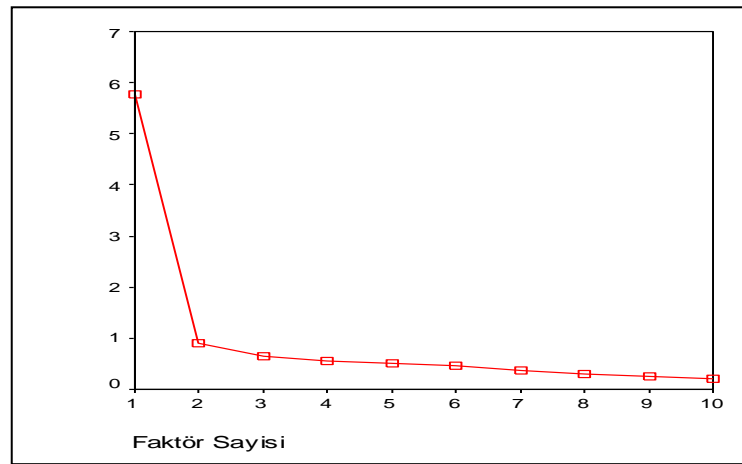
Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanında yer alan “Dersi Planma”, “Materyal Hazırlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “Zaman Yönetimi” ve “Davranış Yönetimi” alt yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeğinin alt ölçekleri olduğu düşünüldüğünde, her bir alt ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Alt ölçeklere ait güvenilirlik katsayısı *Cronbach alfa* katsayısı kullanarak hesaplanmıştır.

Öğrenme öğretme süreci yeterlik alanında yer alan dersi planlama alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları, güvenilirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Dersi Planlama Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
1	0,7683	0,825	
2	0,7272	0,786	
3	0,6938	0,762	
4	0,6616	0,731	
5	0,7522	0,815	
6	0,7636	0,824	
7	0,7377	0,801	
8	0,5185	0,595	
9	0,6293	0,698	
10	0,6720	0,737	
Özdeğer		5,781	0,916
Açıklanan Varyans		57,81	9,15
Güvenirlik (Cronbach Alfa)		0,92	

Tablo 4 incelendiğinde, maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, buna bağlı olarak da özdeğeri 1'den büyük sadece bir faktör elde edildiği görülebilir. Açıklanan varyanslar incelendiğinde, birinci faktörün tek başına değişkenin % 57,81'ini açıkladığı, en yakınındaki ikinci faktörün ise % 9,15'ini açıkladığı görülmektedir. Madde toplam test korelasyonları ve güvenirlik katsayısı (0,92) incelendiğinde ise, bütün değerlerin oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Şekil 1'de verilen faktör analizine ilişkin özdeğer grafiği incelendiğinde, sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 1: Dersi Planlama Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

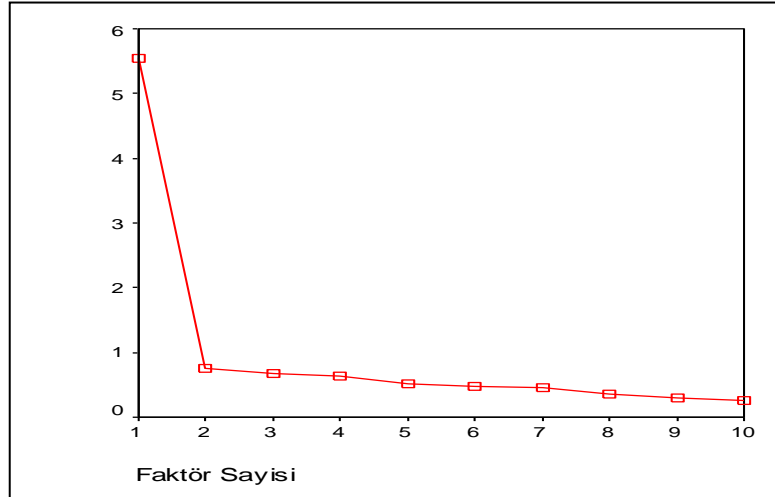
Bu bulgulara dayanarak faktör analizine tabi tutulan maddelerin oldukça homojen olduğu, bir başka deyişle maddelerin tek bir boyutu ölçtüğü söylenebilir. Buradan hareketle madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğunu belirtmek mümkündür.

Öğrenme öğretme süreci yeterlik alanında yer alan materyal hazırlama alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları, güvenilirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Materyal Hazırlama Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
11	0,5825	0,657	
12	0,6781	0,747	
13	0,5874	0,663	
14	0,7336	0,799	
15	0,7391	0,805	
16	0,7039	0,772	
17	0,6565	0,733	
18	0,7302	0,794	
19	0,6182	0,694	
20	0,6988	0,765	
Özdeğer		5,545	0,746
Açıklanan Varyans		55,44	7,45
Güvenirlik (<i>Cronbach Alfa</i>)		0,91	

Tablo 5 incelendiğinde, maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, bu nedenle özdeğeri 1’den büyük sadece bir faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Açıklanan varyanslar incelendiğinde, birinci faktörün tek başına değişkenin % 55,44’ünü açıkladığı, en yakınındaki ikinci faktörün ise % 7,45’ini açıkladığı görülmektedir. Madde toplam test korelasyonları ve güvenilirlik katsayısı (0,91) incelendiğinde ise, bütün değerlerin oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Şekil 2’de verilen faktör analizine ilişkin özdeğer grafiğinde sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 2: Materyal Hazırlama Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

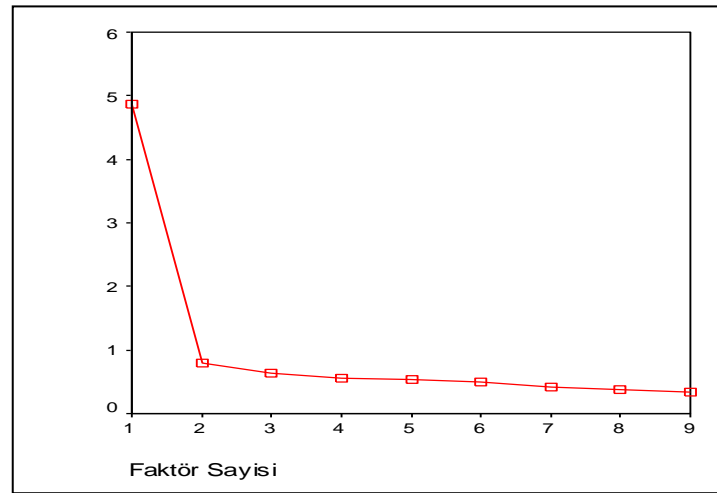
Bu bulgular maddelerin birlikte aynı yapıyı ya da aynı faktörü ölçtüğünü, bir başka deyişle madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Öğrenme öğretme süreci yeterlik alanında yer alan öğrenme ortamlarını düzenleme alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları, güvenirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
21	0,5871	0,673	
22	0,6273	0,711	
23	0,6160	0,702	
24	0,6816	0,762	
25	0,6917	0,773	
26	0,6266	0,714	
27	0,6566	0,741	
28	0,6926	0,771	
29	0,6834	0,759	
Özdeğer		4,860	0,785
Açıklanan Varyans		54,00	8,727
Güvenirlik (Cronbach Alfa)		0,90	

Tablo 6 incelendiğinde madde toplam test korelasyonlarının yüksek olduğu gözlenmektedir. Madde toplam test korelasyonlarının yüksek olmasıyla değişkenlerin ortak faktörler oluşturma olasılığı artmaktadır. Faktör analizi sonucu özdeğeri 1'den büyük olan tek faktör bulunmuştur. Birinci faktörün tek başına değişkenin % 54'ünü açıklaması, maddelerin sadece birinci faktöre yük vermesi ve hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,90 bulunması yapının tek faktörlü olduğunun göstergelerinden kabul edilebilir. Faktör analizine ilişkin özdeğer grafiğinde sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, birinci faktörden sonra meydana gelen eğimli düşüşün ikinci faktöre kadar devam etmesi, ikinci ve sonraki faktörlerde eğimli düşüslere rastlanmaması değişkenlerin tek faktörlü bir yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Şekil 3'de bu durum açıkça görülmektedir.



Şekil 3: Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

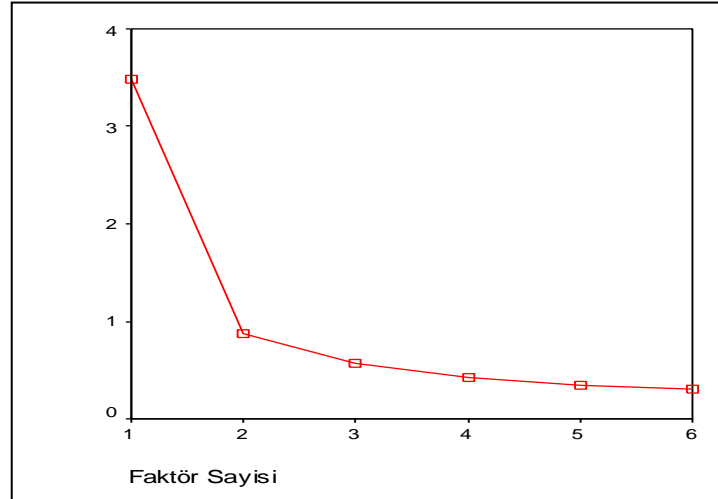
Bu bulgulara dayanarak faktör analizine tabi tutulan maddelerin oldukça homojen olduğu, bir başka deyişle maddelerin tek bir boyutu ölçtüğü söylenebilir. Buradan hareketle madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğunu açıklamak mümkündür.

Öğrenme öğretme süreci yeterlik alanında yer alan ders dışı etkinlikleri düzenleme alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonlarına, güvenirlik katsayısına ve faktör analizi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
30	0,6189	0,743	
31	0,7060	0,811	
32	0,6947	0,805	
33	0,6150	0,741	
34	0,6766	0,791	
35	0,5400	0,672	
Özdeğer		3,484	0,881
Açıklanan Varyans		58,06	14,676
Güvenirlik (<i>Cronbach Alfa</i>)		0,85	

Tablo 7 incelendiğinde maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, bu nedenle özdeğeri 1’den büyük sadece bir faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Birinci faktörün tek başına değişkenin % 58,06’sını açıklaması, madde toplam test korelasyonları ve güvenirlik katsayısının (0,85) yüksek değerler alması maddelerin homojenliğinin, bir başka deyişle maddelerin tek bir faktörü ölçtüğünün göstergelerinden kabul edilebilir. Ayrıca Şekil 4’de verilen faktör analizine ilişkin özdeğer grafiğinde sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 4: Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

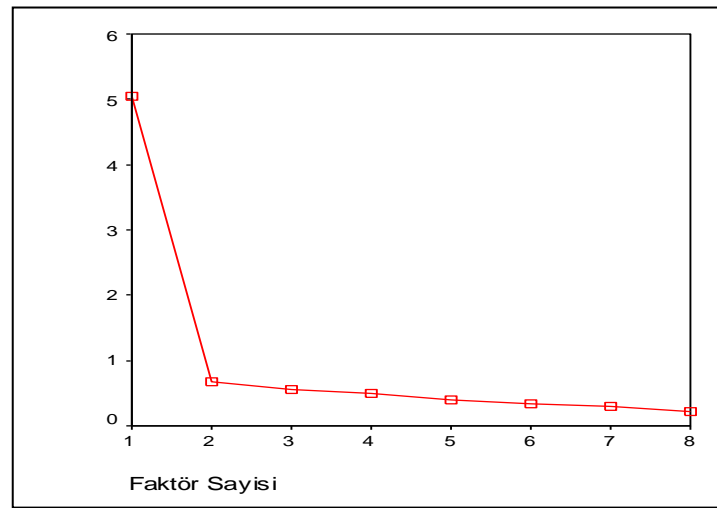
Bu bulgular faktör analizine tabi tutulan maddelerin oldukça homojen olduğunu, yani maddelerin tek bir boyutu ölçtüğünü göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğu ileri sürülebilir.

Öğrenme öğretme süreci yeterli alanında yer alan bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları, güvenilirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
36	0,6975	0,776	
37	0,6529	0,734	
38	0,7420	0,811	
39	0,7577	0,825	
40	0,6699	0,747	
41	0,8092	0,863	
42	0,7732	0,835	
43	0,6700	0,747	
Özdeğer		5,037	0,672
Açıklanan Varyans		62,96	8,396
Güvenirlik (Cronbach Alfa)		0,91	

Tablo 8 incelendiğinde, maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, buna bağlı olarak da özdeğeri 1'den büyük sadece bir faktör elde edildiği görülebilir. Madde toplam test korelasyonlarının yüksek olması, hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,91 olması ve birinci faktöre ilişkin açıklanan varyansın % 62,96 olması, maddelerin tek bir faktörü ölçtüğünü göstermektedir. Faktör analizine ilişkin özdeğer grafiğinde birinci faktörden sonra meydana gelen eğimli düşüşün ikinci faktöre kadar devam ettiği, ikinci ve sonraki faktörlerde eğimli düşümlere rastlanılmadığı görülmektedir. Bu durum Şekil 5'de görülmektedir.



Şekil 5: Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

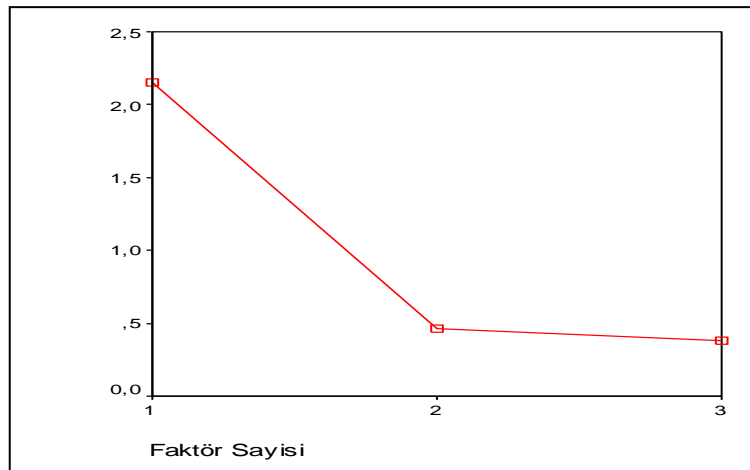
Bu bulgular dikkate alındığında, faktör analizine katılan maddelerin homojenliğinden, yani tek bir yapıyı ölçüyor olmasından bahsedilebilir. Bu da madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Öğrenme öğretme süreci yeterlik alanında yer alan zaman yönetimi alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları, güvenilirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Zaman Yönetimi Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
44	0,6264	0,832	
45	0,6816	0,867	
46	0,6410	0,842	
Özdeğer		2,15	0,46
Açıklanan Varyans		71,73	15,59
Güvenirlik (Cronbach Alfa)		0,80	

Tablo 9 incelendiğinde, maddelerin özdeğer istatistiğine göre 1'den büyük olan tek faktör altında toplandığı görülmektedir. Açıklanan varyanslar incelendiğinde, birinci faktörün tek başına değişkenin % 71,73'ünü açıkladığı, en yakınındaki ikinci faktörün ise % 15,59'unu açıkladığı görülmektedir. Madde toplam test korelasyonları ve güvenirlilik katsayısı (0,80) incelendiğinde ise, bütün değerlerin oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Şekil 6'da verilen faktör analizine ilişkin özdeğer grafiği incelendiğinde, sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 6: Zaman Yönetimi Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

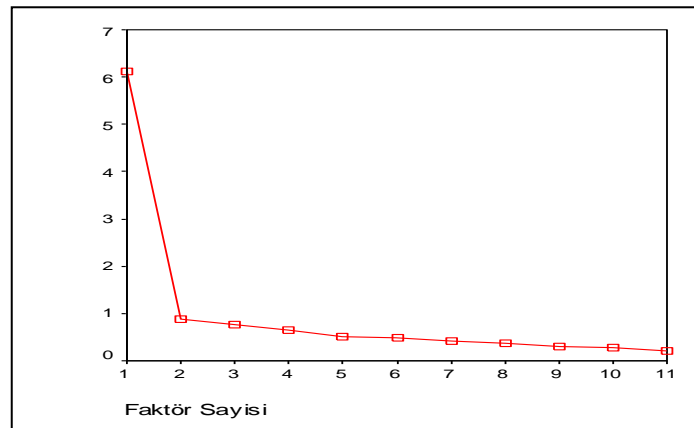
Bu bulgulara dayanarak faktör analizine tabi tutulan maddelerin oldukça homojen olduğu, bir başka deyişle maddelerin tek bir boyutu ölçtüğü söylenebilir. Buradan hareketle madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğunu iddia etmek mümkündür.

Öğrenme öğretme süreci yeterlik alanında bulunan davranış yönetimi alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonlarına, güvenirlik katsayısına ve faktör analizi sonuçlarına Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10: Davranış Yönetimi Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
47	0,6461	0,711	
48	0,5337	0,602	
49	0,7372	0,788	
50	0,7168	0,779	
51	0,6932	0,755	
52	0,5524	0,621	
53	0,7113	0,773	
54	0,7714	0,827	
55	0,7259	0,787	
56	0,6258	0,696	
57	0,7725	0,827	
Özdeğer		6,12	0,88
Açıklanan Varyans		55,64	8,07
Güvenirlik (Cronbach Alfa)		0,92	

Tablo 10 incelendiğinde madde toplam test korelasyonlarının yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Faktör analizi sonucu özdeğeri 1'den büyük olan tek faktör bulunmuştur. Şekil 7'de yer alan faktör analizine ilişkin özdeğer grafiğinde sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 7: Davranış Yönetimi Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

Açıklanan varyanslar incelendiğinde, birinci faktörün tek başına değişkenin % 55,64'ünü açıkladığı, en yakınındaki ikinci faktörün ise % 8,07'sini açıkladığı görülmektedir. Madde toplam test korelasyonları ve güvenirlik katsayısı (0,92) incelendiğinde ise, bütün değerlerin oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Bu bulgular maddelerin birlikte aynı yapıyı ya da aynı faktörü ölçtüğünü, bir başka deyişle madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

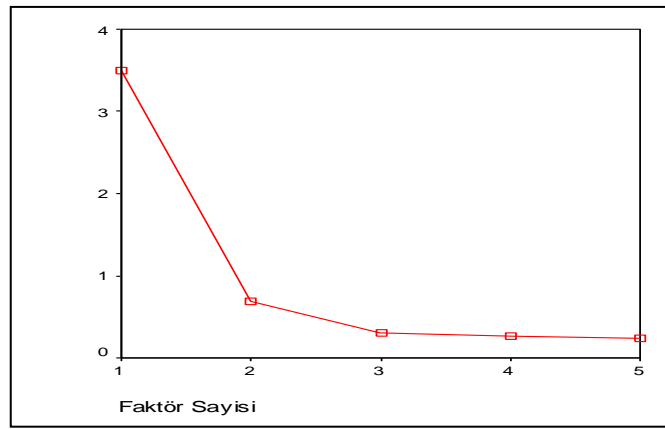
Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanında bulunan “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme”, “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme”, “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama”, “Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” alt yeterliklerinin Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Ölçeğinin alt ölçekleri olduğu düşünüldüğünde, her bir alt ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Alt ölçeklere ait güvenirlik katsayısı *Cronbach alfa* katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır.

Ölçme ve değerlendirme yeterlik alanında yer alan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları, güvenirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
58	0,6410	0,772	
59	0,7457	0,848	
60	0,7876	0,872	
61	0,7296	0,826	
62	0,7751	0,857	
Özdeğer		3,49	0,69
Açıklanan Varyans		69,86	13,85
Güvenirlik (<i>Cronbach Alfa</i>)		0,89	

Tablo 11 incelendiğinde maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, bu nedenle özdeğeri 1'den büyük sadece bir faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Birinci faktörün tek başına değişkenin % 69,86'sını açıklaması, madde toplam test korelasyonları ve güvenirlik katsayısının (0,89) yüksek değerler alması maddelerin homojenliğinin, bir başka deyişle maddelerin tek bir faktörü ölçtüğünün göstergelerinden kabul edilebilir. Ayrıca Şekil 8'de verilen faktör analizine ilişkin özdeğer grafiğinde sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 8: Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

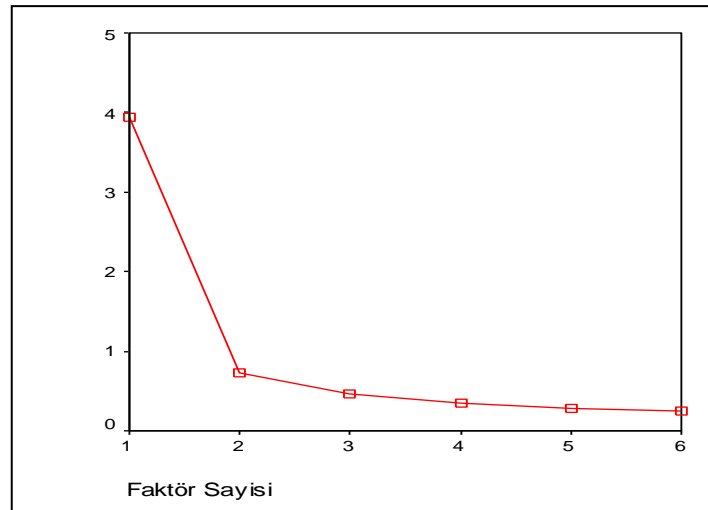
Bu bulgular faktör analizine tabi tutulan maddelerin oldukça homojen olduğunu, yani maddelerin tek bir boyutu ölçtüğünü göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğu ileri sürülebilir.

Ölçme ve değerlendirme yeterlik alanında bulunan değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonlarına, güvenirlik katsayısına ve faktör analizi sonuçlarına Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12: Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
63	0,7332	0,814	
64	0,6717	0,766	
65	0,6600	0,767	
66	0,6661	0,776	
67	0,8036	0,878	
68	0,7670	0,853	
Özdeğer		3,93	0,73
Açıklanan Varyans		65,63	12,17
Güvenirlik (<i>Cronbach Alfa</i>)		0,89	

Tablo 12 incelendiğinde, maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği, bu nedenle özdeğeri 1'den büyük sadece bir faktörün ortaya çıktığı görülmektedir. Açıklanan varyanslar incelendiğinde, birinci faktörün tek başına değişkenin % 65,63'ünü açıkladığı, en yakınındaki ikinci faktörün ise % 12,17'sini açıkladığı görülmektedir. Madde toplam test korelasyonları ve güvenirlilik katsayısı (0,89) incelendiğinde ise, bütün değerlerin oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Şekil 9'da yer alan faktör analizine ilişkin özdeğer grafiğinde sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 9: Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

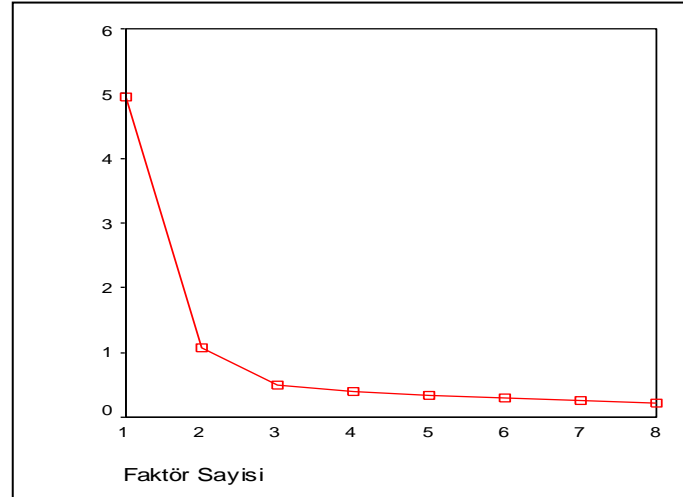
Bu bulgulara dayanarak yapının tek faktörlü olduğu ve maddelerin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların o denli benzeşik olduğu ifade edilebilir. Bu bulgular madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme yeterlik alanında yer alan verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonlarına, güvenirlik katsayısına ve faktör analizi sonuçlarına Tablo 13’de yer verilmiştir.

Tablo 13: Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
69	0,7186	0,786	
70	0,7349	0,799	
71	0,7406	0,805	
72	0,7580	0,823	
73	0,7492	0,821	
74	0,6987	0,780	
75	0,6867	0,768	
76	0,6188	0,708	
Özdeğer		4,957	1,064
Açıklanan Varyans		61,95	13,30
Güvenirlik (<i>Cronbach Alfa</i>)		0,91	

Tablo 13 incelendiğinde, özdeğeri 1’den büyük iki faktörün varlığı dikkat çekse de, birinci faktörün tek başına değişkenin % 61,95’ini açıkladığı ve maddelerin sadece birinci faktöre yük verdiği görülmektedir. Madde toplam test korelasyonları ve güvenirlik katsayısı (0,91) incelendiğinde ise, bütün değerlerin oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir. Şekil 10’da verilen faktör analize ilişkin özdeğer grafiğinde sadece bir dik kırılmanın olduğu görülmektedir.



Şekil 10: Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

Bu bulgular faktör analizine tabi tutulan maddelerin oldukça homojen olduğunu, yani maddelerin tek bir boyutu ölçtüğünü göstermektedir. Bu bulgulara dayanarak madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğu ileri sürülebilir.

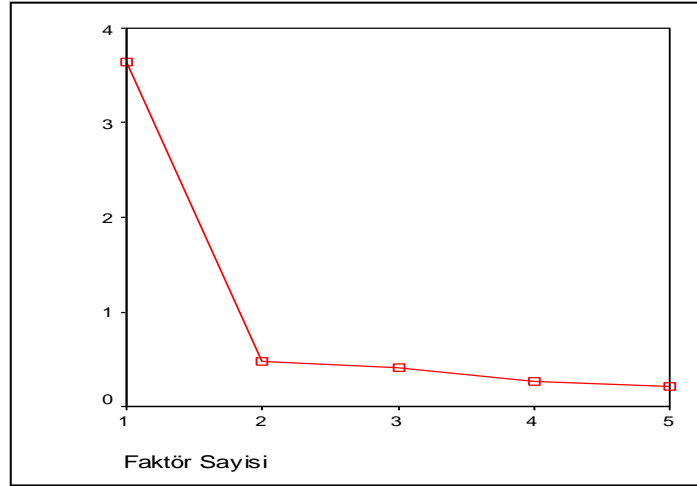
Ölçme ve değerlendirme yeterlik alanında yer alan sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme alt yeterliğine ait performans göstergelerinden oluşturulan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları, güvenirlik katsayısı ve faktör analizi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14: Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Alt Ölçeğine İlişkin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonu ve Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Test Korelasyonu	Faktör Yükleri	
		1	2
77	0,7927	0,875	
78	0,8175	0,892	
79	0,6824	0,791	
80	0,8210	0,893	
81	0,7152	0,815	
Özdeğer		3,64	0,47
Açıklanan Varyans		72,96	9,50
Güvenirlik (Cronbach Alfa)		0,91	

Tablo 14 incelendiğinde madde toplam test korelasyonlarının yüksek olması, hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,91 olması, birinci faktöre ilişkin açıklanan varyansın

% 72,96 olması, maddelerin ortak faktör oluşturma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Maddelerin sadece birinci faktöre yük vermesinden ve özdeğeri 1'den büyük sadece bir faktör elde edilmesinden maddelerin homojen olduğu, yani maddelerin tek bir boyutu ölçtüğü anlaşılmaktadır. Bu da madde puanlarının toplanabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Şekil 11'deki özdeğer grafiğinde bu durum açıkça görülmektedir.



Şekil 11: Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Alt Ölçeği Özdeğer Grafiği

Bütün bu ölçek geliştirme çalışmalarından sonra, ölçekte öğrenme öğretme süreci yeterlik alanına ilişkin 57 madde, ölçme değerlendirme yeterlik alanına ilişkin 24 madde olmak üzere toplam 81 madde yer almaktadır.

Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği, üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda ölçekte yer alan ifadelerin nasıl cevaplanması gerektiğine ilişkin bilgi sunan yönerge; ikinci kısımda katılımcılara ait demografik özelliklerin edinildiği sorular; üçüncü kısımda ise ölçek maddeleri ve yanıt seçenekleri mevcuttur. Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeğine EK 1'de yer verilmiştir.

III. 2. 2. Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Anketi

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin nedenlerini belirlemek amacıyla açık uçlu anket kullanılmıştır. Açık uçlu anket, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenme öğretme süreci yeterlik alanı ile ölçme değerlendirme yeterlik alanında yer alan alt yeterlikler dikkate alınarak açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Açık uçlu anket geçerlik çalışması için 4 konu alanı uzmanının görüş, düşünce ve eleştirilerine sunulmuş ve uzman kanısı alınmıştır. Ayrıca anket 15 öğretmen adayından oluşan bir gruba uygulanmış ve uygulama sonunda açık uçlu anketin uygulanabilirliği, soruların açık ve anlaşılır olup olmaması hakkında öğretmen adaylarından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda anket formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yeterlik anketine EK 2’de yer verilmiştir.

III. 3. Veri Çözümleme Teknikleri

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki dağılımı ortaya çıkarmak için merkezi eğilim ölçüleri, ortalamadan ve normallikten sapma ölçüleri kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçekte yer alan her bir maddeye vermiş oldukları yanıtlar tek tek ele alınmıştır. Ölçekte yer alan “yetersizim”, “çok az yeterliyim”, “biraz yeterliyim”, “oldukça yeterliyim”, “çok yeterliyim” seçeneklerinin herbirine verilen yanıtların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları (\bar{X}) alınarak sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

Bu çalışmada Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenimine devam eden 4. sınıf öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve öğretmenlik mesleği tercihindeki isteklilik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H-Testinin parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi'nin (ANOVA) normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada, örnekleme normal dağılımın ve varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda ANOVA; sağlanmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Post Hoc Testlerinden LSD ile Mann Whitney U-Testi yapılmıştır.

Araştırmada açık uçlu sorulardan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227). Açık uçlu anket sorularıyla elde edilen veriler; (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:228). Tüm veri seti temalara ve kodlara göre tanımlanmıştır. Temalara ilişkin kodların sıklıkları tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmen

adaylarının açık uçlu anket sorularına verdiği yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Belirlenen kodlar araştırmacının kendisi ile alanında uzman olan ve bu konuda eğitilen araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan kodlar belirlenmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994, Akt. Duban ve Yanpar Yelken, 2010) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak yapılan kodlamanın güvenilirliği hesaplanmıştır. $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$

Veri analizinde birden fazla araştırmacının bir arada çalıştığı durumlarda en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşmak gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Kodlayıcılar arası güvenilirlik; 1. soruda “Dersi planlama” yeterliği için 0.84; “Materyal hazırlama” yeterliği için 0.97; “Öğrenme ortamları düzenleme” yeterliği için 0.91; “Ders dışı etkinlikleri düzenleme” yeterliği için 0.90; “Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme” yeterliği için 0.90; “Zaman yönetimi” yeterliği için 0.91 ve “Davranış yönetimi” yeterliği için 0.87 olarak hesaplanmıştır. 1. soruda yer alan tüm yeterlikler için hesaplanan güvenilirlik değerlerinin ortalaması 0.90 dır. Elde edilen sonuçlar çalışmanın güvenilirliğini gösterir.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik; 2. soruda “Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme” yeterliği için 0.95; “Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme” yeterliği için 0.94; “Verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama” yeterliği için 0.89 ve “Sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme” yeterliği için 0.95 olarak hesaplanmıştır. 2. soruda yer alan tüm yeterlikler için hesaplanan güvenilirlik değerlerinin ortalaması 0.93’tür. Elde edilen sonuçlar çalışmanın güvenilirliğini gösterir.

IV. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, veriler toplandıktan sonra yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular, her bir alt problem için ayrı ayrı belirlenmiş ve elde edilen bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

IV. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

i) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Dersi Planlama Alt Yeterliği

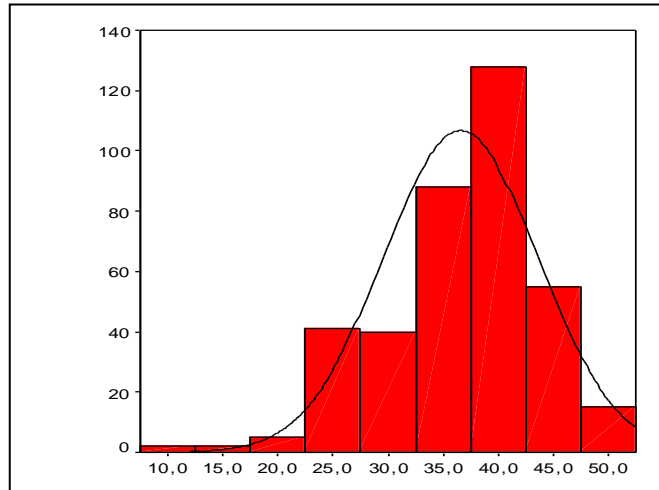
Birinci alt probleme yönelik olarak öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 15’de yer verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Dersi Planlama						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
36,60	38	38	7,01	0,726	-0,725	10-50

Tablo 15 incelendiğinde, “Dersi Planlama” alt ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puanın 50, en düşük puanın 10 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının dersi planlama alt ölçeğinden en yüksek 50; en düşük 10 puan aldıkları saptanmıştır. Tablo 15’de dersi planlama alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 36,60; ortancasının 38; tepe değerinin 38 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} = X_{Tepe}$). Bu bulguya dayanarak öğretmen

adaylarının dersi planlama yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın olduğu ileri sürülebilir. Aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Bu durum Şekil 12’de açıkça görülmektedir.



Şekil 12: Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Yukarıdaki betimsel istatistiklerle ortaya çıkarılan genel tablonun yanısıra, öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan her bir maddeye ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{X}) Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	19	5	36	9,4	110	28,8	177	46,3	40	10,5	3,48
2	26	6,8	24	6,3	104	27,2	185	48,4	43	11,3	3,51
3	6	1,6	29	7,6	94	24,6	207	54,2	46	12,0	3,68
4	13	3,4	45	11,8	112	29,3	155	40,6	57	14,9	3,52
5	6	1,6	21	5,5	100	26,2	189	49,5	66	17,3	3,76
6	6	1,6	25	6,5	101	26,4	183	47,9	67	17,5	3,74
7	5	1,3	23	6	89	23,3	188	49,2	77	20,2	3,81
8	6	1,6	18	4,7	83	21,7	189	49,5	86	22,5	3,87
9	10	2,6	27	7,1	120	31,4	148	38,7	77	20,2	3,67
10	27	7,1	26	6,8	112	29,3	170	44,5	47	12,3	3,48
Madde 1:	Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama										
Madde 2:	Ders planında bireysel farklılıkları dikkate alma										
Madde 3:	Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirleme										
Madde 4:	Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapma; diğer öğretmenlerle işbirliği yapma										
Madde 5:	Ders planında amaca uygun etkinlikleri belirleme										
Madde 6:	Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirleme										
Madde 7:	Ders planında kullanacağımız kaynak ve materyalleri belirleme										
Madde 8:	Ders planında ne tür ödev verileceğini belirleme										
Madde 9:	Ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verme										
Madde 10:	Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirleme										

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dersi planlama hususundaki yeterliklerini ağırlıklı olarak “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerlerle tanımladıkları gözlenmektedir. Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerler etrafında toplandığı görülmektedir. Çok az sayıda öğretmen adayının kendisini dersi planlama hususunda “yetersiz” ya da “çok yeterli” gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının dersi planlama konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının dersi planlama konusunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Ders planında ne tür ödev verileceğini belirleme” maddesidir. Öğretmen adaylarının % 21,7’si ders planında ne tür ödev verileceğini belirleme hususunda kendilerinin biraz yeterli, % 49,5’i oldukça yeterli, % 22,5’i ise kendilerinin çok yeterli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. İlgili madde için öğretmen adaylarının % 1,6’sı kendilerinin yetersiz olduğunu düşündüklerini; % 4,7’si ise, kendilerini çok az

yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu alanda bulunan maddeler içerisinde öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri maddeler ise, “Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama” ve “Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirleme” maddeleridir. Öğretmen adaylarının % 5’i ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama hususunda kendilerinin yetersiz olduğunu düşündüklerini; % 9,4’ü ise kendilerini çok az yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. İlgili madde için öğretmen adaylarının % 28,8’i kendilerinin biraz yeterli, % 46,3’ü oldukça yeterli, % 10,5’i ise, kendilerinin çok yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirleme hususunda öğretmen adaylarının % 7,1 kendilerini yetersiz gördüklerini; % 6,8’i ise kendilerini çok az yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. İlgili maddede öğretmen adaylarının % 29,3’ü kendilerini biraz yeterli, % 44,5’i oldukça yeterli % 12,3’ü ise kendilerini çok yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulardan ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama ile ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirleme hususlarında öğretmen adaylarının daha az yeterli oldukları anlaşılmaktadır. Numanoglu ve Bayır (2009) öğretmen adayları tarafından dersi planlama yeterliğinin kazanılma oranının çok yüksek olduğunu vurgulamıştır. Karaca (2004b) öğretmen adaylarının öğretimin planlanması konusunda yeterlik algılarının çok yüksek olmamakla birlikte kabul edilebilir düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmada ise, öğretmen adaylarının ders planlarının hazırlanması ile ilgili olumlu görüşlere yeterli düzeyde sahip olmadıkları saptanmıştır (Yiğit ve Bak, 2005; Oğuz, 2009; Çoşkun, Gelen ve Öztürk, 2009). Oğuz (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının sadece bir kısmının planlamayı zor bir etkinlik olarak görmedikleri, planlamanın sınıf ortamında öğrencilerle birlikte yapılması gerektiği görüşünde oldukları ve kendilerini planlama sürecinde seneryo yazarına benzettikleri saptanmıştır. Bir başka deyişle, öğretmen

adaylarının çoğunun sınıf ortamında öğrencilerle birlikte plan yapmanın zor bir etkinlik olduğunu düşündükleri vurgulanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenci merkezli ders planı hazırlama yeterlikleri, öğretmenlik uygulaması öncesinde öğrenci merkezli öğretim konusunda verilen eğitimle yükseltilebilir (Demirel ve Ünver, 2004: 191-194). Bu nedenle, öğrenci merkezli ders planının nasıl hazırlanacağı ile ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerine nasıl yer verileceği öğretmen eğitimi programlarında ayrıntılı bir biçimde ele alınmalıdır.

ii) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Materyal Hazırlama Alt Yeterliği

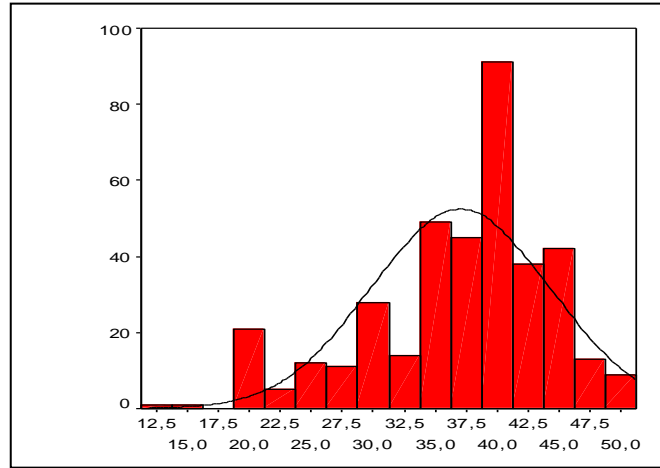
Öğretmen adaylarının materyal hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Materyal Hazırlama						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
37,03	39	40	7,21	0,252	-0,789	13-50

Tablo 17’ye göre, “Materyal Hazırlama” alt ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan 50, en düşük puan ise 10’dur. Materyal hazırlama alt ölçeğinden öğretmen adayları tarafından elde edilen en yüksek puanın 50; en düşük puanın 13 olduğu saptanmıştır. Tablo 17’de materyal hazırlama alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 37,03; ortancasının 39; tepe değerinin 40 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} < X_{Tepe}$). Çarpıklık katsayısı da -0,789 olarak bulunmuştur. Çarpıklık katsayısının negatif değer alması ve aritmetik ortalamasının ortancadan; ortancanın tepe değerinden daha küçük değere sahip olması, öğretmen adaylarının materyal hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olduğunu göstermektedir. Fakat aritmetik ortalama, ortanca ve

tepe değeri arasındaki farkın küçük olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 arasında değer alması, öğretmen adaylarının materyal hazırlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olan normale yakın bir dağılımın varlığına işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Şekil 13’de bu bulguların grafiksel gösterimine yer verilmiştir.



Şekil 13: Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının materyal hazırlama yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{X}) Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
11	8	2,1	47	12,3	96	25,1	141	36,9	90	23,6	3,68
12	25	6,5	26	6,8	95	24,9	174	45,5	62	16,2	3,58
13	10	2,6	25	6,5	98	25,7	136	35,6	113	29,6	3,83
14	28	7,3	29	7,6	84	22,0	167	43,7	74	19,4	3,60
15	7	1,8	43	11,3	80	20,9	171	44,8	81	21,2	3,72
16	9	2,4	17	4,5	79	20,7	194	50,8	83	21,7	3,85
17	8	2,1	19	5,0	94	24,6	179	46,9	82	21,5	3,81
18	6	1,6	29	7,6	78	20,4	180	47,1	89	23,3	3,83
19	7	1,8	48	12,6	119	31,2	162	42,4	46	12	3,50
20	3	0,8	42	11	106	27,7	173	45,3	58	15,2	3,63

Madde 11:	Çalışma yapırları hazırlama
Madde 12:	Materyalleri hazırlarken ya da seçerken bireysel farklılıkları dikkate alma
Madde 13:	Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanma
Madde 14:	Öğrenme-öğretme sürecinde materyal hazırlarken öğrenci görüşlerini dikkate alma
Madde 15:	Materyal hazırlarken hazırladığınız materyalin kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat etme
Madde 16:	Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etme
Madde 17:	Materyal hazırlarken çevre olanaklardan yararlanma
Madde 18:	Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı nitelikte olmasına dikkat etme
Madde 19:	Teknolojik ortamlardaki öğrenme-öğretme ile ilgili kavramlara ulaşip, bunları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirme
Madde 20:	Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılık ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunma

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmen adaylarının materyal hazırlama yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerler etrafında toplandığı görülmektedir. Çok az sayıda öğretmen adayının kendisini materyal hazırlama hususunda “yetersiz” ya da “çok yeterli” gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının materyal hazırlama konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının materyal hazırlama konusunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etme” maddesidir. Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etme hususunda öğretmen adaylarının % 20,7’si biraz yeterli, % 50,8’i oldukça yeterli; % 21,7 çok yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının % 4,5’i çok az yeterli olduğu, % 2,4’ü ise yetersiz olduğu görüşündedir. Bu alanda bulunan maddeler içerisinde öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Teknolojik ortamlardaki öğrenme-öğretme ile ilgili

kavramlara ulaşıp, bunları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirme” maddesidir. Teknolojik ortamlardaki öğrenme-öğretme ile ilgili kavramlara ulaşıp, bunları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirme hususunda öğretmen adaylarının % 31,2’si biraz yeterli, % 42,4’ü oldukça yeterli, % 12’si çok yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının % 12,6’sı kendilerini çok az yeterli gördüklerini, % 1,8’i ise kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Yapılan birçok çalışmada öğretmen adaylarının materyal hazırlama ve kullanma konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır (Arslan ve Özpınar, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009). Materyal hazırlama ve kullanma konusunda var olan eksikliklerin deneyimsiz olmaktan kaynaklanan eksiklikler olduğu ve bu eksikliklerin zamanla giderileceği vurgulanmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008). Ayrıca öğretmen adaylarının öğretimde teknolojiye yararlanma konusunda gerekli yeterliğe sahip olduklarını düşündükleri ancak uygulama da güven problemi yaşadıkları saptanmıştır (Arslan ve Özpınar, 2008). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde fazlasıyla uygulamaya yer verilmesinin öğretmen adaylarının materyal hazırlama konusunda kendilerini yeterli görmelerine neden olduğu düşünülebilir.

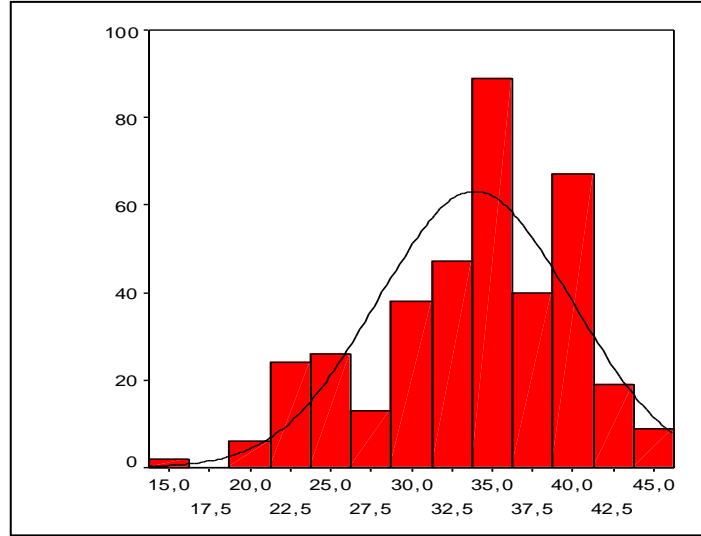
iii) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 19’da yer verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Öğrenme Ortamlarını Düzenleme						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
33,91	35	36	5,99	-0,251	-0,540	15-45

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme alt ölçeğinden en yüksek 45 ve en düşük 15 puan aldıkları gözlenmektedir. “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” alt ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan 45, en düşük puan ise 9’dur. Tablo 19’da öğrenme ortamlarını düzenleme alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 33,91; ortancasının 35; tepe değerinin 36 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} < X_{Tepe}$). Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın olduğu ileri sürülebilir. Aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Bu durum Şekil 14’de açıkça görülmektedir.



Şekil 14: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{X}) Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No.	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
21	26	6,8	23	6,0	126	33,0	165	43,2	42	11,0	3,46
22	5	1,3	26	6,8	105	27,5	196	51,35	50	13,1	3,68
23	6	1,6	19	5,0	93	24,3	186	48,7	78	20,4	3,81
24	4	1,0	25	6,5	92	24,1	185	48,4	76	19,9	3,80
25	1	0,3	28	7,3	89	23,3	176	46,1	88	23,0	3,84
26	3	0,8	22	5,8	97	25,4	184	48,2	76	19,9	3,81
27	6	1,6	17	4,5	61	16,0	174	45,5	124	32,5	4,03
28	10	2,6	42	11,0	70	18,3	160	41,9	100	26,2	3,78
29	3	0,8	41	10,7	91	23,8	175	45,8	72	18,8	3,71

Madde 21:	Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma
Madde 22:	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenleme
Madde 23:	Öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleme
Madde 24:	Öğrenme ortamlarını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alma
Madde 25:	Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alma
Madde 26:	Ders araç ve gereçlerinin bakımını sağlama ve ders araç-gereçlerini kullanıma hazır halde tutma
Madde 27:	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma
Madde 28:	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olma ve bunları öğretme
Madde 29:	Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleme

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerler etrafında toplandığı görülmektedir. Çok az sayıda öğretmen adayının kendisini öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda “yetersiz” ya da “çok yeterli” gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda oldukça yeterli oldukları saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma” maddesidir. Öğretmen adaylarının % 16’sı öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma hususunda kendilerinin biraz yeterli, % 45,5’i oldukça yeterli, % 32,5’i de kendilerinin çok yeterli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 4,5’i ilgili maddede kendilerini çok az yeterli gördüklerini, % 1,6’sı ise kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma” maddesidir. Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma hususunda öğretmen adaylarının % 33’ü kendilerinin biraz yeterli olduğunu, % 43,2’si kendilerinin oldukça yeterli olduğunu, % 11’i ise kendilerinin çok yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının % 6’sı ilgili maddede kendilerini çok az yeterli gördüklerini, % 6,8’i ise kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenlerken bireysel farklılıkları

yeterince dikkate almadıklarını düşündükleri, ancak öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konusunda kendilerini genel olarak yeterli buldukları söylenebilir.

iv) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Yeterliği

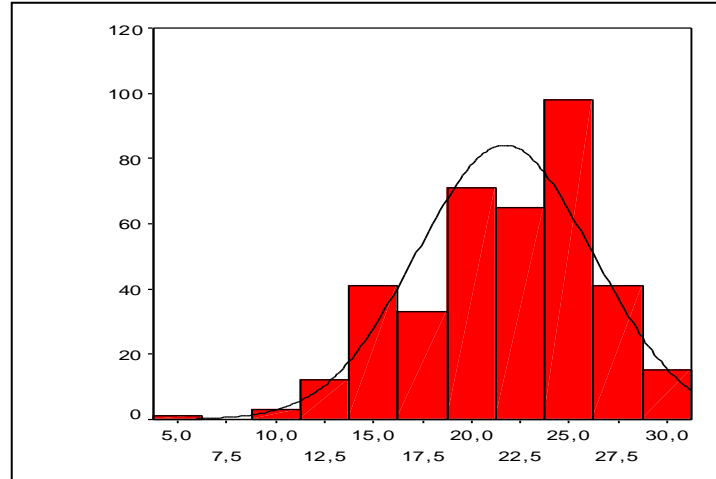
Öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
21,70	22	24	4,50	-0,271	-0,492	6-30

Tablo 21’e göre, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme” alt ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6’dır. Öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme alt ölçeğinden en yüksek 30 ve en düşük 6 puan aldıkları gözlenmektedir. Tablo 21’de ders dışı etkinlikleri düzenleme alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 21,70; ortancasının 22; tepe değerinin 24 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} < X_{Tepe}$). Ders dışı etkinlikleri düzenleme alt ölçeğinin aritmetik ortalamasının ortancadan, ortancanın tepe değerinden küçük olması ile aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması, öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın olduğunu göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında yer alması, öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın bir dağılımın varlığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin

orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Bu durum Şekil 15’de açıkça görülmektedir.



Şekil 15: Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortamlar (\bar{x}) Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22: Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
30	22	5,8	34	8,9	99	25,9	152	39,8	75	19,6	3,59
31	5	1,3	47	12,3	78	20,5	178	46,6	74	19,4	3,71
32	26	6,8	22	5,8	93	24,3	175	45,8	66	17,3	3,61
33	16	4,2	43	11,3	127	33,2	147	38,5	49	12,8	3,45
34	14	3,7	30	7,9	116	30,4	166	43,5	56	14,7	3,58
35	6	1,6	22	5,8	106	27,8	175	45,8	73	19,1	3,75

Madde 30:	Ders dışı etkinlikler için plan hazırlama
Madde 31:	Ders dışı etkinliklerin dersin amacına uygun olmasına dikkat etme
Madde 32:	Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenleme
Madde 33:	Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma
Madde 34:	Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin etme
Madde 35:	Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme hususundaki yeterliklerini ağırlıklı olarak “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim”

arasındaki değerlerle tanımladıkları gözlenmektedir. Çok az sayıda öğretmen adayının kendisini ders dışı etkinlikleri düzenleme hususunda “yetersiz” ya da “çok yeterli” gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme hususunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma” maddesidir. Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma hususunda öğretmen adaylarının % 27,8’i biraz yeterli olduğu, % 45,8’i oldukça yeterli olduğu, % 19,1’i çok yeterli olduğu görüşündedir. Öğretmen adaylarının % 5,8’i kendilerinin çok az yeterli olduğunu, % 1,6’sı ise kendilerinin yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma” maddesidir. Öğretmen adaylarının % 33,2’si ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma hususunda kendilerinin biraz yeterli olduğunu, % 38,5’i kendilerinin oldukça yeterli olduğunu, % 12,8’i de çok yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 11,3’ü ilgili maddede kendilerini çok az yeterli gördüklerini, % 4,2’si ise kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ders dışı etkinliklerde öğrencilerle birlikte olma ve gezi-gözlem yoluyla öğretim yapma hususlarında öğretmen adaylarının kendilerini oldukça yeterli gördüklerini belirtmiştir. Bir başka çalışmada ise, lisans öğrenimleri sürecinde deneyim kazanma olanağı bulamayan öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliklerinin düşük olduğu saptanmıştır (Numanoğlu ve Bayır, 2009). Bu bulguya dayanarak deneyimin öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin kazanılmasındaki rolünün gözardı edilemeyeceği ileri sürülebilir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme

hususunda kendilerini çok yeterli görememelerinin nedeninin deneyim eksikliği olduğu söylenebilir.

v) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Yeterliği

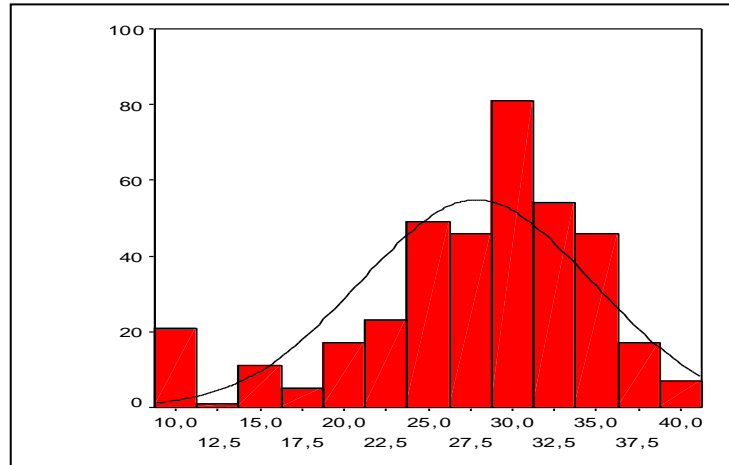
Öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 23’de yer verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
27,85	29	30	6,86	0,660	-0,962	10-40

“Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” alt ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 8, en yüksek puan ise 40’dır. Tablo 23’e göre, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme alt ölçeğinden öğretmen adayları tarafından elde edilen en yüksek puanın 40; en düşük puanın 10 olduğu saptanmıştır. Tablo 23’de bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 27,85; ortancasının 29; tepe değerinin 30 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} < X_{Tepe}$). Çarpıklık katsayısı da -0,962 olarak bulunmuştur. Çarpıklık katsayısının negatif değer almış olmasından ve aritmetik ortalamasının ortancadan; ortancanın tepe değerinden daha küçük değere sahip olmasından öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olduğu anlaşılmaktadır. Ancak aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine çok yakın olması, dağılımın tamamen sola çarpık olmadığını

normal dağılım özelliği taşıdığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Şekil 16’da bu bulguların grafiksel gösterimine yer verilmiştir.



Şekil 16: Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{X}) Tablo 24’de yer verilmiştir.

Tablo 24: Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
36	22	5,8	23	6,0	84	22,0	172	45,0	81	21,2	3,70
37	11	2,9	63	16,5	108	28,3	159	41,6	41	10,7	3,41
38	29	7,6	27	7,1	91	23,8	164	42,9	71	18,9	3,58
39	22	5,8	24	6,3	89	23,3	180	47,1	67	17,5	3,65
40	52	13,6	55	14,4	121	31,7	102	26,7	52	13,6	3,12
41	37	9,7	38	9,9	102	26,7	153	40,1	52	13,6	3,38
42	39	10,2	33	8,6	114	29,8	138	36,1	58	15,2	3,37
43	9	2,4	51	13,4	89	23,3	168	44,0	65	17,0	3,60

Madde 36:	Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleme
Madde 37:	Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutma
Madde 38:	Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurma
Madde 39:	Yöntemleri belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alma
Madde 40:	Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilme
Madde 41:	Bireysel öğrenme planları yapma
Madde 42:	Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirme
Madde 43:	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanma

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerler etrafında toplandığı görülmektedir. Çok az sayıda öğretmen adayının kendisini bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususunda “yetersiz” ya da “çok yeterli” gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleme” maddesidir. Öğretmen adaylarının % 22’si farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleme hususunda kendilerinin biraz yeterli olduğunu, % 45’i kendilerinin oldukça yeterli olduğunu, % 21,2’si de çok yeterli olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 6’sı ilgili maddede kendilerini çok az yeterli gördüklerini, % 5,8’i ise, yetersiz gördüğünü belirtmiştir. Arslan ve Özpınar da (2008) öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak etkinlik geliştirme ve uygulama hususunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarına öğretmen yetiştirme programı kapsamında yeteri kadar etkinlik geliştirme ve uygulama fırsatı verildiği anlaşılmaktadır. Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususunda öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilme” maddesidir. Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilme hususunda öğretmen adaylarının % 31,7’si kendilerini biraz yeterli gördüklerini, % 26,7’si kendilerini oldukça yeterli gördüklerini, % 13,6’sı da kendilerini çok yeterli gördüklerini

belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 14,4'ü ilgili maddede kendilerini çok az yeterli gördüklerini, % 13,6'sı ise, yetersiz gördüğünü belirtmiştir. Arslan ve Özpınar (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara duyarlı oldukları ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı konusunda bilgi sahibi oldukları belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel farklılıklar hususunda bilgi sahibi olmalarının öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen Gelişim ve Öğrenme, Özel Öğretim Yöntemleri ile Öğretim İlke ve Yöntemleri dersleriyle sağlandığı düşünülebilir. İlgili derslerde bireysel farkların neler olabileceğine, bu farklılıkların dikkate alınarak öğrenme ortamlarının nasıl tasarlanacağına ve bu farklılıkların ortaya çıkaracağı sorunların giderilmesi için neler yapılabileceğine değinildiği takdirde, öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda sıkıntı yaşama olasılıklarının düşük olabileceği söylenebilir.

vi) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Zaman Yönetimi Alt Yeterliği

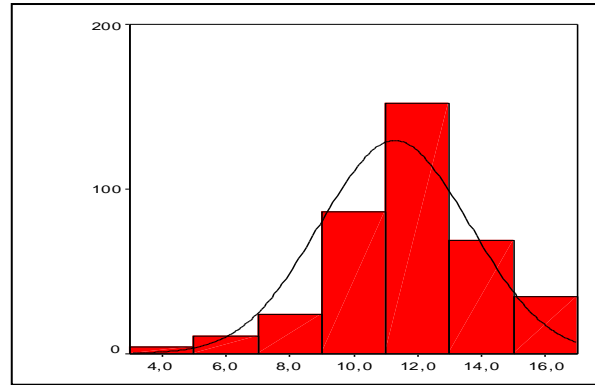
Öğretmen adaylarının zaman yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 25'de yer verilmiştir.

Tablo 25: Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman Yönetimi						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
11,28	12	12	2,34	0,672	-0,653	3-15

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan ile en düşük puanı aldıkları gözlenmiştir. Zaman yönetimi alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortama 11,28; ortanca 12 ve tepe değeri 12 bulunmuştur ($\bar{X} < X_{Ort} = X_{Tepe}$). Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının zaman yönetimi yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olmakla birlikte normale

yakın olduğu ileri sürülebilir. Aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, öğretmen adaylarının zaman yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Bu durumu açıklayan histogram grafiğine Şekil 17’de yer verilmiştir.



Şekil 17: Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{X}) Tablo 26’da yer verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
44	7	1,8	28	7,3	81	21,2	193	50,5	73	19,1	3,78
45	7	1,8	44	11,5	79	20,7	181	47,4	71	18,6	3,70
46	6	1,6	26	6,8	86	22,5	181	47,4	83	21,7	3,81
Madde 44:	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlama										
Madde 45:	Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma										
Madde 46:	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma										

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmen adaylarının zaman yönetimi yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerler etrafında toplandığı görülmektedir. Çok az sayıda öğretmen

adayının kendisini zaman yönetimi hususunda “yetersiz” ya da “çok yeterli” gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi hususunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma” maddesidir. Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma hususunda öğretmen adaylarının % 22,5’i kendilerini biraz yeterli gördüklerini, % 47,4’ü kendilerini oldukça yeterli gördüklerini, % 21,7’si de çok yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 6,8’i ilgili maddede kendilerini çok az yeterli gördüklerini, % 1,6’sı ise, kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Öğrenme ve öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma” maddesidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma hususunda öğretmen adaylarının % 20,7’si biraz yeterli olduğunu, % 47,4’ü oldukça yeterli olduğunu, % 18,6’sı da çok yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının % 11,5’i çok az yeterli olduğu, % 1,8’i ise yetersiz olduğu görüşündedir. Öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda yeterince yaşantıya sahip olmamalarının, öğrenme öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma hususunda kendilerinin çok yeterli olmadığını düşünmelerine yol açtığı söylenebilir.

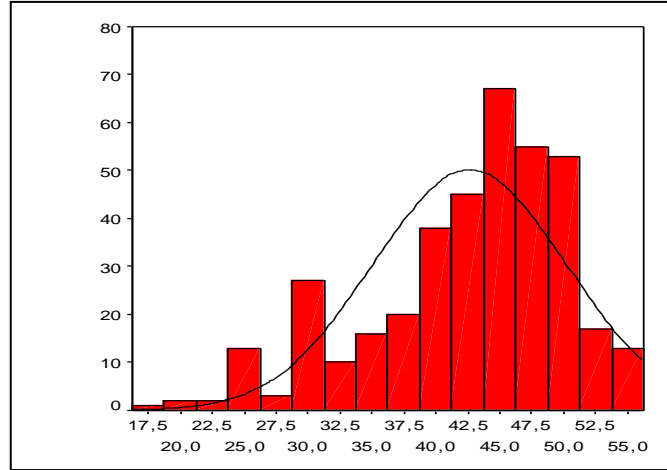
vii) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Davranış Yönetimi Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Davranış Yönetimi						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
42,62	44	48	7,58	0,150	-0,795	18-55

“Davranış Yönetimi” alt ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan 55, en düşük puan ise 11’dir. Tablo 27’de öğretmen adaylarının davranış yönetimi alt ölçeğinden en yüksek 55 ve en düşük 18 puan aldıkları gözlenmektedir. Davranış yönetimi alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 42,62; ortancasının 44; tepe değerinin 48 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} < X_{Tepe}$). Çarpıklık katsayısının negatif değer almış olması ve aritmetik ortalamanın ortancadan; ortancanın tepe değerinden daha küçük değere sahip olması, öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olduğunu göstermektedir. Fakat aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değeri arasındaki farkın küçük olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 arasında değer alması, öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olan normale yakın bir dağılımın varlığına işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Bu durum Şekil 18’de açıkça görülmektedir.



Şekil 18: Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{X}) Tablo 28'de yer verilmiştir.

Tablo 28: Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
47	3	0,8	25	6,5	79	20,7	188	49,2	87	22,8	3,87
48	7	1,8	20	5,2	51	13,4	141	36,9	163	42,7	4,13
49	2	0,5	24	6,3	62	16,2	154	40,3	140	36,6	4,06
50	21	5,5	23	6,0	58	15,2	185	48,4	95	24,9	3,81
51	4	1,0	12	3,1	81	21,2	181	47,4	104	27,2	3,97
52	6	1,6	21	5,5	58	15,2	183	47,9	114	29,8	3,99
53	3	0,8	19	5,0	75	19,6	169	44,2	116	30,4	3,98
54	9	2,4	49	12,8	86	22,5	182	47,6	56	14,7	3,59
55	4	1,0	26	6,8	105	27,5	186	48,7	61	16,0	3,72
56	6	1,6	32	8,4	98	25,7	161	42,1	85	22,3	3,75
57	9	2,4	46	12	68	17,8	167	43,7	92	24,1	3,75

Madde 47:	Öğrencilere yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verme
Madde 48:	Öğrencilere isimleriyle hitap etme
Madde 49:	Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma
Madde 50:	Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma
Madde 51:	Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturma
Madde 52:	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme
Madde 53:	Öğrencilere duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etme
Madde 54:	Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama
Madde 55:	Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik etme
Madde 56:	Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemler alma
Madde 57:	Kişiler arası problem çözme becerilerine sahip olup öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik etme

Tablo 28 incelendiğinde öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerler etrafında toplandığı görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının davranış yönetimi konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının davranış yönetimi hususunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Öğrencilere isimleriyle hitap etme” maddesidir. Öğrencilere isimleriyle hitap etme hususunda öğretmen adaylarının % 13,4’ü kendilerini biraz yeterli, % 36,9’u kendilerini oldukça yeterli, % 42,7’si de çok yeterli görmektedir. Öğretmen adaylarının % 5,2’si çok az yeterli olduğu, % 1,8’i ise yetersiz olduğu görüşündedir. Öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama” maddesidir. Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama hususunda öğretmen adaylarının % 22,5’i biraz yeterli olduğunu, % 47,6’sı oldukça yeterli olduğunu, %14,7’si de çok yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının % 12,8’i kendilerinin çok az yeterli olduğu, % 2,4’ü ise kendilerinin yetersiz olduğu görüşündedir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öğrencilerin gereksiz yere birbirleriyle konuşmalarını engelleme, sınıftaki istenmeyen davranışları önleme, istenen davranışlar için pekiştirme, istenmeyen davranışlar için caydırma listesi hazırlama hususlarında kendilerini oldukça yeterli gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterliklerine genellikle sahip oldukları düşünülebilir. Bu durum, eğitim fakültelerinde verilen “Sınıf Yönetimi” dersinin amacına ulaştığının göstergesi olabilir. Ayrıca “Öğretmenlik Uygulaması” kapsamında okullarda yapılan gözlem ve uygulamaların,

öğretmen adaylarının davranış yönetimi hususunda yeterli olduklarını düşünmelerini sağladığı ileri sürülebilir.

IV. 1. 1. Birinci Alt Problemin A Seçeneğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçlarına Tablo 29’da yer verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Kadın	206	36,37	7,38	374	0,692	0,490
	Erkek	170	37,00	6,54			
2	Kadın	208	36,90	7,38	378	0,417	0,677
	Erkek	172	37,20	6,54			
3	Kadın	207	34,21	6,18	378	1,047	0,296
	Erkek	173	33,57	5,75			
4	Kadın	209	21,58	4,73	378	0,594	0,553
	Erkek	171	21,86	4,21			
5	Kadın	207	27,82	6,98	376	0,104	0,918
	Erkek	171	27,89	6,73			
6	Kadın	208	11,32	2,41	379	0,309	0,758
	Erkek	173	11,24	2,26			
7	Kadın	209	42,71	7,48	380	0,226	0,821
	Erkek	173	42,53	7,72			

(1) Dersi Planlama, (2) Materyal Hazırlama, (3) Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, (4) Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme, (5) Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, (6) Zaman Yönetimi, (7) Davranış Yönetimi

Tablo 29 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecinde yer alan “Dersi Planlama”, “Materyal Hazırlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “Zaman Yönetimi”, “ Davranış Yönetimi” hususlarındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır,

$t(374)=0,692$, $p>0,05$; $t(378)=0,417$, $p>0,05$; $t(378)=1,047$, $p>0,05$; $t(378)=0,594$, $p>0,05$; $t(376)=0,104$, $p>0,05$; $t(379)=0,309$, $p>0,05$; $t(380)=0,226$, $p>0,05$. Yapılan birçok çalışma da öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterlik düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir (Erişen ve Çeliköz, 2003; Öztürk, 2004; Güven, 2006; Şad ve Arıbaş, 2008; Çoşkun, Özer ve Tiryaki, 2010; Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010). Bu çalışmaların aksine, bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip oldukları yeterlik ve özyeterlik algılarını etkilediği saptanmıştır (Aktaş ve Walter, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009). Bu çalışmalarda kadınların öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik algılarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Bu bulguya yönelik olarak kadınların gerek ülkemizde gerekse yurtdışında kendilerine uygun buldukları için öğretmenlik mesleğini daha çok tercih etmelerinin (Erden, 2005) ve öğretmenlik mesleğini tercih ederken istekli olmalarının mesleki motivasyonlarını ve başarılarını arttırdığı düşünülebilir. Ancak bu çalışmanın bulgularına dayanarak öğretmen adaylarının aynı hedefler doğrultusunda eğitilmelerini sağlayan karma eğitimle kadın ve erkek öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerindeki olası farklılaşmanın olmadığı söylenebilir.

IV. 1. 2. Birinci Alt Problemin B Seçeneğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. İlgili testler, öğrenme öğretme süreci alt yeterlikleri (Dersi Planlama, Materyal Hazırlama,

Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme, Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme, Zaman Yönetimi ve Davranış Yönetimi) için ayrı ayrı uygulanmıştır. Kruskal Wallis H-Testinin parametrik bir test olan tek yönlü ANOVA'nın normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2011). Bu çalışmada, örnekleme normal dağılımın ve varyansların homojenliğinin sağlandığı durumlarda tek yönlü ANOVA; sağlanmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

i) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Dersi Planlama Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Dersi Planlama” yeterliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis Testi sonuçlarına Tablo 30’da yer verilmiştir.

Tablo 30: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Dersi Planlama” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Fen Bilgisi Öğrt.	39	163,42				
İlköğretim Mat. Öğrt.	32	185,45				
İngilizce Öğrt.	56	231,02				İ-F, S-F, İ-M,
Okul Öncesi Öğrt.	48	140,44	6	28,893	0,000	M-O, İ-O, İ-T, S-O, P-O, S-T
Sınıf Öğrt.	89	215,81				
Türkçe Öğrt.	82	167,92				
PDR	30	197,12				

Tablo 30 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Dersi planlama” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmanın meydana geldiği gözlenmektedir, $\chi^2(sd=6, n=376)=28,893, p<0.05$. Bu bulgu farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının dersi planlama hususunda farklı yeterlik düzeylerine sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yeterlik düzeyine İngilizce öğretmeni adaylarının sahip olduğu,

bunu sınıf öğretmeni adaylarının izlediği görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testleri sonucunda İngilizce öğretmeni adaylarının dersi planlama hususunda fen bilgisi, matematik, okul öncesi ve Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu; sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi, okul öncesi ve Türkçe öğretmeni adaylarından; matematik ile rehber öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmeni adaylarından daha yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları ve farkların anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın aksine Oğuz (2009) İngilizce öğretmeni adaylarının ders planlarının hazırlanması ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak uygulama okullarında öğretmenlerin planlama davranışlarını gözleme ve yeterince plan yapma fırsatı bulan öğretmen adaylarının dersi planlama konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri söylenebilir.

ii) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Materyal Hazırlama Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Materyal Hazırlama” yeterliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına Tablo 31’de yer verilmiştir.

Tablo 31: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Materyal Hazırlama” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Fen Bilgisi Öğrt.	39	169,58				
İlköğretim Mat. Öğrt.	32	195,95				
İngilizce Öğrt.	56	232,99				
Okul Öncesi Öğrt.	49	142,32	6	26,437	0,000	İ-F, S-F, M-O, İ-O, İ-T, S-O, P-O, S-T
Sınıf Öğrt.	90	211,55				
Türkçe Öğrt.	84	169,49				
PDR	30	206,95				

Tablo 31'e göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre "Materyal Hazırlama" yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmanın meydana geldiği saptanmıştır, $\chi^2(sd=6, n=380)=26,437, p<0.05$. Bu bulgu farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının materyal hazırlama hususunda farklı yeterlik düzeylerine sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yeterlik düzeyine İngilizce öğretmeni adaylarının sahip olduğu, bunu sınıf öğretmeni adayları ile rehber öğretmeni adaylarının izlediği görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testleri sonucunda İngilizce öğretmeni adaylarının fen bilgisi, okul öncesi ve Türkçe öğretmeni adaylarına göre materyal hazırlama konusunda daha yüksek yeterlik düzeyine sahip olduğu; sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi, okul öncesi ve Türkçe öğretmeni adaylarından; matematik ile rehber öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmeni adaylarından daha yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları ve farkların anlamlı olduğu saptanmıştır. Yapılan başka bir çalışmada da okul öncesi öğretmeni adaylarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanla ilgili olarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde kazandırılan yeterlik düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır (Güven, 2006). Okul öncesi öğretmeni adaylarından alanları gereği materyal geliştirme ve kullanma yeterliğine daha üst düzeyde sahip olmaları beklenmektedir. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde fazlasıyla uygulama imkanı bulan öğretmen adaylarının materyal hazırlama konusunda kendilerini genel olarak yeterli buldukları ileri sürülebilir.

iii) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” yeterliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan betimsel istatistiklere Tablo 32’de; öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçlarına Tablo 33’de yer verilmiştir.

Tablo 32: Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bölüm	N	\bar{X}	S
Fen Bilgisi Öğrt.	39	33,58	5,45
İlköğretim Mat. Öğrt.	32	33,78	5,84
İngilizce Öğrt.	56	36,03	5,37
Okul Öncesi Öğrt.	49	30,69	6,65
Sınıf Öğrt.	90	35,83	5,30
Türkçe Öğrt.	85	32,31	6,10
PDR	29	34,62	5,10

Tablo 33: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1327,479	6	221,246			
Gruplarıçi	12274,992	373	32909	6,723	0,000	İ-F, İ-O, İ-T, S-O, S-T
Toplam	13602,471	379				F-O, S-F, M-O, P-O

Tablo 32 ve Tablo 33 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, $F(6, 373)=6,723$, $P<0,05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterlikleri, öğrenim görülen bölüme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bölümler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Post Hoc Testlerinden LSD sonuçlarına göre,

İngilizce öğretmeni adayları ($\bar{X} = 36,03$), sınıf öğretmeni adayları ($\bar{X} = 35,83$) ile rehber öğretmeni adaylarının ($\bar{X} = 34,62$) öğrenme ortamlarını düzenleme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin diğerlerine oranla daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmeni adaylarının diğerlerinin aksine öğrenme ortamlarını düzenlemede kendilerini daha yetersiz gördükleri saptanmıştır. Haktanır (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğunun bilinçli olarak meslek seçimi yapmadıkları, bunun da öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerini etkilediği saptanmıştır. Gürkan (2005) ise, okul öncesi öğretmeni adaylarının alanlarına ilişkin yeterlik düzeylerinin düşük olmasının, üniversitelerin çoğunda öğretim kadrolarının yetersiz oluşu, uygulamalı derslerin yürütülebileceği nitelik ve nicelikte eğitim kurumu bulmanın zor oluşu vb. etmenlere bağlı olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak, okul öncesi eğitimi programını yürüten kurumlardaki öğretim elemanı sayısının azlığının, müzik, yaratıcılık, oyun vb. disiplinler arası derslerin verilebilmesi için gerekli fiziksel ve eğitsel donanımın yeterli olmamasının; öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülebilir.

iv) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme” yeterliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan betimsel istatistikler Tablo 34’de; öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 35’de sunulmuştur.

Tablo 34: Ders Dışı Etkinlik Düzenleme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bölüm	N	\bar{X}	S
Fen Bilgisi Öğrt,	39	21,41	4,33
İlköğretim Mat. Öğrt,	32	21,68	4,26
İngilizce Öğrt,	55	22,07	4,36
Okul Öncesi Öğrt,	49	19,67	4,92
Sınıf Öğrt,	91	22,65	4,22
Türkçe Öğrt,	84	21,59	4,44
PDR	30	22,20	4,75

Tablo 35: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	304,303	6	50,717			
Gruplarıçi	7370,273	373	19,759	2,567	0,019	M-O, İ-O, S-O, T-O, P-O
Toplam	7674,576	379				

Tablo 34 ve Tablo 35 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, $F(6, 373)=2,567$, $P<0,05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterlikleri, öğrenim görülen bölüme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bölümler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Post Hoc Testlerinden LSD sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmeni adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin diğerlerine oranla daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Bir başka deyişle, okul öncesi öğretmeni adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme hususunda kendilerini diğerlerine kıyasla daha az yeterli gördükleri saptanmıştır. Haktanır da (2008) okul öncesi öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olunması gereken özelliklere yeteri kadar sahip olmadıklarını belirtmiştir. Ayvacı ve diğerleri (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerinin bazılarını sınıf dışına taşımalarıyla çocukların fene karşı olumlu tutum

geliştirmelerinin, gözlem ve yorum yeteneklerinin gelişmesinin sağlanacağı inancında oldukları, fakat okul öncesi öğretmenlerinin bu yönde bir çaba sarf etmedikleri saptanmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenimleri sürecinde yeterince ders dışı etkinlikleri düzenleme fırsatı bulamadıkları, bu nedenle ders dışı etkinlik düzenleme hususunda diğerleri kadar yeterli olmadıklarını düşündükleri söylenebilir.

v) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına Tablo 36’da yer verilmiştir.

Tablo 36: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Anlamli Fark
Fen Bilgisi Öğrt.	38	182,45				
İlköğretim Mat. Öğrt.	32	181,17				
İngilizce Öğrt.	55	202,50				F-O, M-O, İ-O,
Okul Öncesi Öğrt.	49	133,97	6	25,454	0,000	S-O, T-O, P-O
Sınıf Öğrt.	90	222,21				S-T
Türkçe Öğrt.	84	174,67				
PDR	30	217,58				

Tablo 36’ya göre, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir şekilde değişimin meydana geldiği saptanmıştır, $\chi^2(sd=6, n=378)=25,454, p<0.05$. Bu bulgu farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususunda farklı yeterlik düzeylerine sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate

alındığında, en yüksek yeterlik düzeyine sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu, en düşük yeterlik düzeyine ise okul öncesi öğretmeni adaylarının sahip olduğu görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testleri sonucunda okul öncesi öğretmeni adaylarının diğerlerine kıyasla bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusunda daha düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları; sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmeni adaylarından daha yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları ve farkların anlamlı olduğu gözlenmiştir.

vi) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Zaman Yönetimi Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Zaman Yönetimi” yeterliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan betimsel istatistikler Tablo 37’de; öğretmen adaylarının zaman yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 37: Zaman Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bölüm	N	\bar{X}	S
Fen Bilgisi Öğrt,	38	11,42	2,24
İlköğretim Mat. Öğrt,	32	11,09	1,85
İngilizce Öğrt,	56	11,78	2,18
Okul Öncesi Öğrt,	49	10,34	2,29
Sınıf Öğrt,	91	11,72	2,31
Türkçe Öğrt,	85	11,00	2,67
PDR	30	11,36	1,95

Tablo 38: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Zaman Yönetimi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	83,775	6	13,962			
Gruplarıçi	2005,611	374	5,363	2,604	0,017	F-0, İ-O, İ-T, S-O, S-T
Toplam	2089,386	380				

Tablo 37 ve Tablo 38 incelendiğinde öğretmen adaylarının zaman yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, $F(6, 374)=2,604$, $P<0,05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının zaman yönetimi yeterlikleri, öğrenim görülen bölüme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bölümler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Post Hoc Testlerinden LSD sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=10,34$) zaman yönetimi hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin diğerlerine oranla daha olumsuz olduğu; Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=11$) zaman yönetiminde kendilerini İngilizce ($\bar{X}=11,78$) ve sınıf öğretmeni ($\bar{X}=11,72$) adayları kadar yeterli görmedikleri saptanmıştır. Bu bulgulara göre, uygulamalara katılarak deneyim kazanan öğretmen adaylarının zaman yönetimi konusunda kendilerini genel olarak yeterli buldukları ileri sürülebilir.

vii) Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Alanı Davranış Yönetimi Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Davranış Yönetimi” yeterliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan betimsel istatistikler Tablo 39’da; öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 40’da sunulmuştur.

Tablo 39: Davranış Yönetimi Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bölüm	N	\bar{X}	S
Fen Bilgisi Öğrt,	38	41,84	7,36
İlköğretim Mat. Öğrt,	32	41,43	7,53
İngilizce Öğrt,	56	43,80	7,072
Okul Öncesi Öğrt,	49	39,46	8,25
Sınıf Öğrt,	91	44,59	6,74
Türkçe Öğrt,	85	41,67	8,02
PDR	30	44,63	6,86

Tablo 40: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Davranış Yönetimi” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	1185,520	6	197,587			
Gruplarıçi	20713,694	375	55,237	3,577	0,002	S-M, İ-O, S-O, P-O, S-T
Toplam	21899,215	381				

Tablo 39 ve Tablo 40'a göre, öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, $F(6, 375)=3,577$, $P<0,05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının davranış yönetimi yeterlikleri, öğrenim görülen bölüme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bölümler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirilen Post Hoc Testlerinden LSD sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=39,46$) diğerlerine kıyasla davranış yönetimi konusunda daha düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları; sınıf öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=44,59$) Türkçe ($\bar{X}=41,67$), ilköğretim matematik ($\bar{X}=41,43$) ve okul öncesi ($\bar{X}=39,46$) öğretmeni adaylarından daha yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları ve farkların anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak uygulama okullarında gözlem ve uygulama yapma olanağı bulan öğretmen adaylarının davranış yönetimi konusunda kendilerinin genel olarak yeterli olduğunu düşündükleri ileri sürülebilir. Ayrıca “Sınıf Yönetimi” dersinin ihtiyaçları giderici nitelikte ve işlevsel olarak verildiği düşünülebilir.

IV. 1. 3. Birinci Alt Problemin C Seçeneğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterliklerinde öğretmenlik mesleği tercihinde istekli olma ya da olmama durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 41 ve Tablo 42’de sunulmuştur.

Tablo 41: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tercihindeki İsteklilik Durumlarına Göre Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları

	İsteklilik Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	İstekli Olma	289	37,25	6,78	369	3,215	0,001
	İstekli Olmama	82	34,48	7,31			
2	İstekli Olma	292	34,48	5,76	373	3,194	0,002
	İstekli Olmama	83	32,14	6,26			
3	İstekli Olma	293	11,45	2,25	374	2,426	0,017
	İstekli Olmama	83	10,69	2,58			
4	İstekli Olma	294	43,23	7,10	375	2,489	0,014
	İstekli Olmama	83	40,63	8,73			

(1) Dersi Planlama, (2) Öğrenme Ortamlarını Düzenleme, (3) Zaman Yönetimi, (4) Davranış Yönetimi

Tablo 41 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanında yer alan “Dersi Planlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Zaman Yönetimi” ve “Davranış Yönetimi” yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde öğretmenlik mesleği tercihlerindeki isteklilik durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği saptanmıştır, $t(369)=3,215$, $p<0,05$; $t(373)=3,194$, $p<0,05$; $t(374)=2,426$, $p<0,05$; $t(375)=3,2489$, $p<0,05$. Bu bulgular, ortaya çıkan farkın öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının lehine olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının dersi planlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, zaman yönetimi ve davranış yönetimi konularında diğerlerine oranla kendilerini daha yeterli gördükleri saptanmıştır.

Numanoğlu ve Bayır da (2009) öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının diğerlerine oranla dersi planlama ve davranış yönetimi yeterliklerine daha yüksek düzeyde sahip olduklarını belirtmiştir. Başka bir çalışmada öğretmenlik mesleği seçiminde istekli olma ya da olmamanın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarını ve akademik güdülenme düzeylerini etkilediği belirtilmiş ve öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının düşük, akademik özgüvenlerinin yüksek olduğu saptanmıştır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2009). Bu bulgular doğrultusunda öğretmen yetiştiren programlarda dersi planlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, davranış yönetimi ve zaman yönetimi yeterliklerinin kazanılmasını sağlayıcı etkin öğretim ortamlarının tasarlandığı; akademik özgüveni yüksek, kaygı düzeyi düşük öğretmen adaylarının ise ilgili yeterlikleri diğerlerine oranla daha kolay kazandıkları düşünülebilir.

Tablo 42: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tercihindeki İsteklilik Durumlarına Göre Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları

	İsteklilik Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	İstekli Olma	292	37,40	7,13	373	1,807	0,072
	İstekli Olmama	83	35,79	7,29			
2	İstekli Olma	294	21,90	4,43	373	1,476	0,141
	İstekli Olmama	81	21,07	4,65			
3	İstekli Olma	293	28,07	6,76	371	1,225	0,221
	İstekli Olmama	80	27,01	7,25			

(1) Materyal Hazırlama, (2) Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme, (3) Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme

Tablo 42’de öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterlik alanı “Materyal Hazırlama”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme” ve “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğretmenlik mesleği tercihlerinde istekli olma ya da olmama durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmediği görülmektedir, $t(373)=1,807$, $p>0,05$; $t(373)=1,476$,

$p>0,05$; $t(371)=1,225$, $p>0,05$. Numanoğlu ve Bayır ise, (2009) ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliklerine mesleğini istemeyerek seçen öğretmen adaylarının mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarına göre biraz daha fazla sahip olduklarını belirtmiştir. Ancak bazı çalışmalarda mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin kişisel başarı duygularının yüksek olduğu ve başarı duygusu yüksek öğretmenlerin de başarabileceklerine inançları sebebiyle daha iyi performans gösterdikleri belirtilmiştir (Kan, 2008). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının ilgili yeterliklere diğerlerine oranla daha fazla sahip olmalarının beklenmesine rağmen meslek seçiminde istekli olma ya da olmama durumunun öğretmen adaylarının materyal hazırlama, ders dışı etkinlikleri düzenleme ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme yeterlik düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri sürecinde ilgili yeterlikleri kazanabilecekleri öğrenme ortamlarının yeterince oluşturulmadığı düşünülebilir.

IV. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

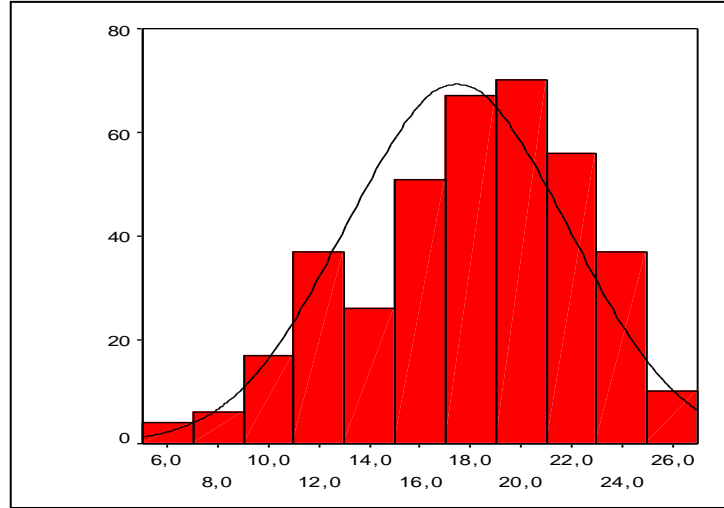
i) Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Alt Yeterliği

İkinci alt probleme yönelik olarak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 43'de yer verilmiştir.

Tablo 43: Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
17,45	18	20	4,38	-0,438	-0,461	5-25

Tablo 43 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan olan 25'i ve en düşük puan olan 5'i aldıkları gözlenmektedir. Ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme alt ölçeğine ilişkin aritmetik ortama 17,45; ortanca 18 ve tepe değeri 20 bulunmuştur. ($\bar{X} < X_{Ort} < X_{Tepe}$). Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın olduğu ileri sürülebilir. Aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, öğretmen adaylarının dersi planlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olan normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Şekil 19'da bu durumun açıkça gözlendiği histogram grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 19: Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{X}) Tablo 44’de yer verilmiştir.

Tablo 44: Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
58	8	2,1	44	11,5	89	23,3	195	51,0	46	12,0	3,59
59	11	2,9	34	8,9	103	27,0	189	49,5	45	11,8	3,59
60	13	3,4	67	17,5	107	28,0	131	34,3	64	16,8	3,43
61	39	10,2	36	9,4	107	28,0	126	33,0	74	19,4	3,42
62	32	8,4	43	11,3	98	25,7	151	39,5	58	15,2	3,42

Madde 58:	Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verme
Madde 59:	Amaca uygun ölçme araçlarını belirleme
Madde 60:	Ölçme araçlarını çeşitlendirme
Madde 61:	Çok yönlü değerlendirme için portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem vb. tamamlayıcı ölçme araçlarını belirleme
Madde 62:	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapma

Tablo 44 incelendiğinde, öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerler etrafında

toplandığı görülmektedir. Çok az sayıda öğretmen adayının kendisini öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda “yetersiz” ya da “çok yeterli” gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme hususunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri maddeler “Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verme” ve “Amaca uygun ölçme araçlarını “belirleme” maddeleridir. Öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri maddeler ise, “Çok yönlü değerlendirme için portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem vb. tamamlayıcı ölçme araçlarını belirleme” ile “Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapma” maddeleridir. Bir başka çalışmada öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğine ilişkin performans göstergelerini gerektiği kadarıyla kazanamadıkları saptanmıştır (Numanoğlu ve Bayır, 2009). Güneş (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin amaca uygun ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlemede orta düzeyin üzerinde yeterliğe sahip oldukları vurgulanmıştır. Yapılan çalışmaların bazılarında özellikle tamamlayıcı ölçme araçlarına ve yaklaşımlarına ilişkin öğretmen adaylarının çoğunun yeterlik algılarının düşük olduğu vurgulanmıştır (Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Numanoğlu ve Bayır, 2009). Bir başka deyişle, öğretmen adaylarının söz konusu yeterlikleri yeterince kazanamadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu bulgulardan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde özellikle de tamamlayıcı tekniklerin belirlenmesi ve uygulanması hususunda eğitime gereksinim duydukları söylenebilir.

ii) Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 45’de yer verilmiştir.

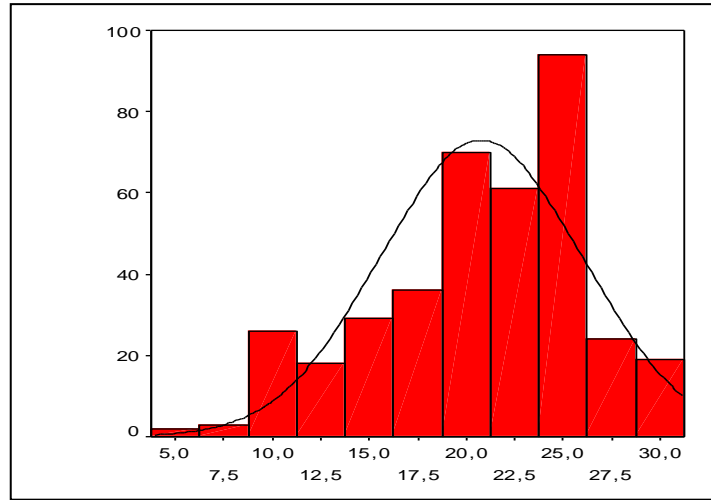
Tablo 45: Öğretmen Adaylarının Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
20,76	22	24	5,21	-0,293	-0,558	6-30

Tablo 45 incelendiğinde, öğretmen adaylarının “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme” alt ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puanı ve en düşük puanı aldıkları gözlenmektedir. Tablo 45’de değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 20,76; ortancasının 22; tepe değerinin 24 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} < X_{Tepe}$). Çarpıklık katsayısının negatif değer almış olması ve aritmetik ortalamasının ortancadan; ortancanın tepe değerinden daha küçük değere sahip olması, öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme yeterliklerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olduğunu göstermektedir. Fakat aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değeri arasındaki farkın küçük olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 arasında değer alması, öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olan normale yakın bir dağılımın varlığına işaret etmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı

görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir.

Bu durum Şekil 20’de açıkça görülmektedir.



Şekil 20: Öğretmen Adaylarının Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{X}) Tablo 46’da yer verilmiştir.

Tablo 46: Öğretmen Adaylarının Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
63	38	9,9	69	18,1	116	30,4	113	29,6	46	12,0	3,16
64	59	15,4	69	18,1	118	30,9	94	24,6	42	11,0	2,98
65	9	2,4	37	9,7	101	26,4	166	43,5	69	18,1	3,65
66	6	1,6	26	6,8	88	23,0	166	43,5	96	25,1	3,84
67	28	7,3	39	10,2	85	22,3	159	41,6	71	18,6	3,54
68	13	3,4	50	13,1	81	21,2	168	44,0	70	18,3	3,61
Madde 63:	Ölçme aracını geliştirme										
Madde 64:	Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini test etme										
Madde 65:	Ölçme aracını uygulama										
Madde 66:	Öğrencinin çalışmalarını kontrol etme (proje, ödev, vb.)										
Madde 67:	Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenleme ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanma										
Madde 68:	Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçme										

Tablo 46 incelendiğinde, öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hususundaki yeterliklerini ağırlıklı olarak “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerlerle tanımladıkları gözlenmektedir. Çok az sayıda öğretmen adayının kendisini değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hususunda “yetersiz” ya da “çok yeterli” gördükleri saptanmıştır. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme konusunda kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Öğrencinin çalışmalarını kontrol etme” maddesidir. Öğrencinin çalışmalarını kontrol etme hususunda öğretmen adaylarının % 23’ü biraz yeterli olduğunu, % 43,5’i oldukça yeterli olduğunu, % 25,1’i de çok yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının % 6,8’i kendilerinin çok az yeterli olduğu, % 1,6’sı ise kendilerinin yetersiz olduğu görüşündedir. Öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini test etme” maddesidir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini test etme hususunda öğretmen adaylarının % 30,9’u kendilerini biraz yeterli, % 24,6’sı oldukça yeterli, % 11’i ise kendilerini çok yeterli gördüklerini belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının % 18,1 ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini test etme hususunda kendilerinin çok az yeterli olduğunu, % 15,4’ü ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) öğretmen adaylarının ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini belirlemede orta düzeyde yeterli olduklarını vurgulamıştır. Güneş (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sınıf öğretmenlerinin değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hususunda orta düzeyin üzerinde yeterliğe sahip oldukları vurgulanmıştır. Yapılan çalışmaları bazılarında

öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunun ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarının düşük olduğu görülmektedir (Ünal, 1997; Karaca, 2004; Kilmen ve diğerleri, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Valante ve Fazio, 2007; Liu, 2008). Öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanma konusunda kendilerini çok yeterli görmedikleri dikkate alındığında, öğretmen adaylarına eğitimleri sürecinde gerektiği kadar uygulama fırsatı sağlanmadığı düşünülebilir.

iii) Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama Alt Yeterliği

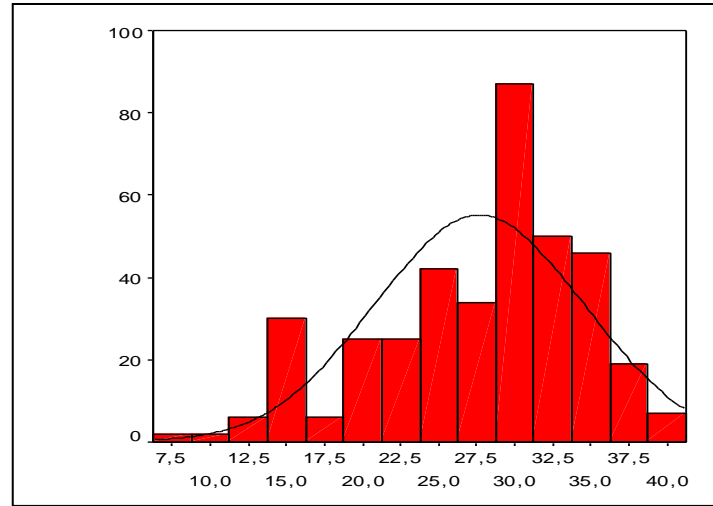
Öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçlarına Tablo 47’de yer verilmiştir.

Tablo 47: Öğretmen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
27,66	29	30	6,88	-0,169	-0,680	8-40

Tablo 47 incelendiğinde, öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama alt ölçeğinden en yüksek ve en düşük puanları aldıkları gözlenmektedir. Tablo 47’de ilgili alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 27,66; ortancasının 29; tepe değerinin 30 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} < X_{Tepe}$). Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olmakla birlikte normale yakın olduğu ileri sürülebilir. Aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve

geri bildirim sağlama yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olan normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Bu durum Şekil 21’de açıkça görülmektedir.



Şekil 21: Öğretmen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamalara (\bar{x}) Tablo 48’de yer verilmiştir.

Tablo 48: Öğremen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
69	63	16,5	63	16,5	122	31,9	109	28,5	25	6,5	2,92
70	53	13,9	47	12,3	121	31,7	120	31,4	41	10,7	3,13
71	35	9,2	67	17,5	103	27,0	125	32,7	52	13,6	3,24
72	21	5,5	51	13,4	94	24,6	147	38,5	69	18,1	3,50
73	15	3,9	47	12,3	79	20,7	163	42,7	78	20,4	3,63
74	11	2,9	41	10,7	55	14,4	160	41,9	115	30,1	3,86
75	5	1,3	44	11,5	71	18,6	174	45,5	88	23,0	3,78
76	13	3,4	41	10,7	94	24,6	165	43,2	69	18,1	3,62

Madde 69:	Veri analizinde uygun istatistik tekniğini seçip uygulama
Madde 70:	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz etme
Madde 71:	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürme
Madde 72:	Ölçme sonuçlarını yorumlayıp öğrenciye geri bildirim sağlama
Madde 73:	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verme
Madde 74:	Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirme
Madde 75:	Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapma
Madde 76:	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşma

Tablo 48 incelendiğinde, öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama hususundaki yeterliklerini ağırlıklı olarak “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerlerle tanımladıkları gözlenmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerinin en fazla yeterli olduğunu düşündükleri madde “Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirme” maddesidir. İlgili maddeye ilişkin öğretmen adaylarının % 14,4’ü biraz yeterli, % 41,9’u oldukça yeterli, % 30,1’i çok yeterli olduğunu belirtirken, % 10,7’si çok az yeterli olduğu, % 2,9’u yetersiz olduğu görüşündedir. Öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Veri analizinde uygun istatistik tekniğini seçip uygulama” maddesidir. Öğretmen adaylarının % 31,9’u veri analizinde uygun istatistik tekniğini seçip uygulama hususunda kendilerinin biraz yeterli olduğunu, % 28,5’i oldukça yeterli olduğunu, % 6,5’i çok yeterli olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının % 16,5’i kendilerinin çok az yeterli olduğu, % 16,5’i ise kendilerinin yetersiz olduğu görüşündedir. Güven (2007)

tarafından gerçekleştirilen çalışmada da öğretmenlerin verilerin analiz edilmesi ve geri bildirim sağlanması hususunda orta düzeyde yeterliğe sahip oldukları saptanmıştır. Yapılan çalışmaları bazılarında öğretmen ve öğretmen adaylarının çoğunun genel olarak ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin algılarının düşük olduğu görülmektedir (Ünal, 1997; Karaca, 2004; Kilmen ve diğerleri, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Valante ve Fazio, 2007; Liu, 2008). Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde genellikle teorik bilgilerin verildiği; yeterince uygulama yapma fırsatı tanınmadığı söylenebilir.

iv) Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Alt Yeterliği

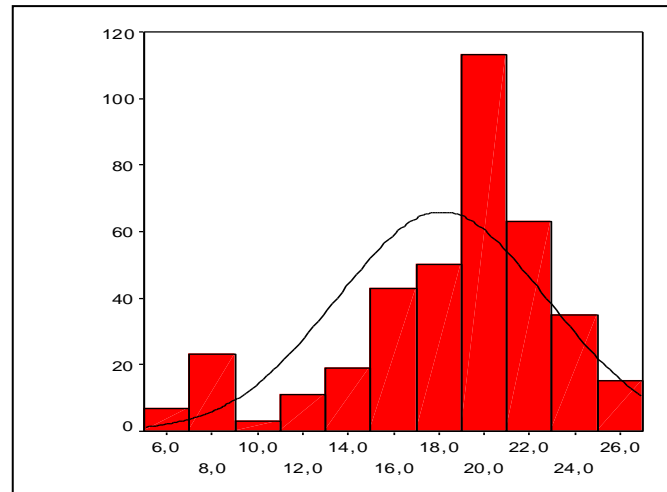
Öğretmen adaylarının sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin saptanmasında kullanılan betimsel istatistik sonuçları Tablo 49’da sunulmuştur.

Tablo 49: Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme						
\bar{X}	X_{Ort}	X_{Tepe}	S	Basıklık	Çarpıklık	Min-Max
18,12	20	20	4,62	0,812	-1,085	5-25

“Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” alt ölçeğinden elde edilebilecek en yüksek puan 25, en düşük puan ise 5’dir. Tablo 49 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme alt ölçeğinden en yüksek 25 ve en düşük 5 puan aldıkları gözlenmektedir. Sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme alt ölçeğinin aritmetik ortamasının 18,12; ortancasının 20; tepe değerinin 20 olduğu görülmektedir ($\bar{X} < X_{Ort} = X_{Tepe}$). Bu bulgulara

dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın hafif sola çarpık olduğu ancak genel olarak normal dağılım özelliği taşıdığı söylenebilir. Aritmetik ortalama, ortanca ve tepe değerlerinin birbirlerine yakın olması; çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 değerleri arasında bulunması, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde hafif sola çarpık olan normale yakın bir dağılımın olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin orta değerlerin biraz üzerindeki değerlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca en düşük ve en yüksek puanların varlığı da dikkati çekmektedir. Şekil 22’de bu durumun açıkça gözlendiği histogram grafiğine yer verilmiştir.



Şekil 22: Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterlik Puanları Histogram Grafiği

Öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalamaları (\bar{X}) Tablo 50’de sunulmuştur.

Tablo 50: Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

Madde No	Yetersizim		Çok Az Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Çok Yeterliyim		Ortalama \bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
77	28	7,3	16	4,2	88	23,0	185	48,4	65	17,0	3,64
78	28	7,3	24	6,3	72	18,8	187	49,0	71	18,6	3,65
79	15	3,9	30	7,9	92	24,1	188	49,2	57	14,9	3,63
80	32	8,4	25	6,5	72	18,8	182	47,6	71	18,6	3,62
81	39	10,2	27	7,1	69	18,1	163	42,7	84	22,0	3,59

Madde 77:	Hedefleri yeniden gözden geçirme
Madde 78:	Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirme
Madde 79:	Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirme
Madde 80:	Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirme
Madde 81:	Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme

Tablo 50'ye göre, öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerindeki dağılımın “biraz yeterliyim” ile “oldukça yeterliyim” arasındaki değerler etrafında toplandığı görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme konusunda kendilerini genel olarak yeterli gördükleri saptanmıştır. Öğretmen adaylarının kendilerini en fazla yeterli gördükleri madde “Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirme” maddesidir. Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirme hususunda öğretmen adaylarının % 18,8'i biraz yeterli, % 49'u oldukça yeterli olduğunu, % 18,6'sı çok yeterli olduğunu belirtmiştir. İlgili maddeye yönelik öğretmen adaylarının % 6,3'ü çok az yeterli olduğunu, % 7,3'ü ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının kendilerinin en az yeterli olduğunu düşündükleri madde ise, “Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme” maddesidir. Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme hususunda öğretmen adaylarının % 18,1'i biraz yeterli, % 42,7'si oldukça yeterli, % 22'si çok yeterli olduğunu belirtirken, % 7,1'i çok az yeterli olduğunu, % 10,2'si yetersiz olduğunu belirtmiştir. Numanoglu ve Bayır (2009) ise, öğretmen adaylarının sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme yeterliğine yüksek düzeyde sahip olduklarını vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme

sürecini gözden geçirme hususunda kendilerinin yeterli olduğunu düşünmeleri, öğrenme ortamlarını düzenleme ile farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma yeterliğine sahip olmalarına bağlıdır. Ölçme değerlendirme sonuçlarına göre öğretmen adayının farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak ya da öğrenme ortamını farklı biçimde tasarlayarak öğretimi gerçekleştirmesi gerekebilir. Bu nedenle, öğrenme ortamlarını düzenleme ile farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma yeterliğine sahip bir öğretmen adayının, öğrenme öğretme sürecini kolaylıkla gözden geçirebileceği düşünülebilir.

IV. 2. 1. İkinci Alt Problemin A Seçeneğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir farklılaşma meydana getirip getirmediğini saptamak amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 51’de sunulmuştur.

Tablo 51: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Ölçme Değerlendirme Alanı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	Kadın	209	17,51	4,36	379	0,261	0,794
	Erkek	172	17,39	4,41			
2	Kadın	209	20,72	5,19	380	0,194	0,846
	Erkek	173	20,82	5,25			
3	Kadın	208	27,79	6,74	379	0,402	0,688
	Erkek	173	27,51	7,05			
4	Kadın	209	18,16	4,65	380	0,138	0,891
	Erkek	173	18,09	4,59			

(1) Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme, (2) Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme, (3) Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama, (4) Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme

Tablo 51 öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik alanı “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme”, “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme”, “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve

Geri bildirim Sağlama” ile “Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma meydana gelmediğini göstermektedir, $t(379)=0,261$, $p>0,05$; $t(380)=0,194$, $p>0,05$; $t(379)=0,402$, $p>0,05$; $t(380)=0,138$, $p>0,05$. Gerçekleştirilen birçok çalışmada öğretmen adaylarının yeterlik düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık saptanmamıştır (Gökçe,1999; İzci, 1999; Karaca, 2004). Bu bulgulara göre, ülkemizde karma eğitimin yapılmasının, öğrencilerin cinsiyetleri gözardı edilerek aynı hedefler doğrultusunda eğitilmelerinin benzer akademik benlik kavramı geliştirmelerine ve benzer yeterlik düzeylerine sahip olmalarına yol açtığı söylenebilir.

IV. 2. 2. İkinci Alt Problemin B Seçeneğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA ve Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. İlgili testler, ölçme değerlendirme alanı alt yeterlikleri (Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme, Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme, Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama, Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme) için ayrı ayrı uygulanmıştır. Bu çalışmada, örnekleme normal dağılımın ve varyansların homojenliğinin sağlanamadığı durumlarda Kruskal Wallis H Testi uygulanırken, sağlandığı durumlarda tek yönlü ANOVA istatistiği uygulanmıştır.

i) Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme” yeterliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan betimsel istatistiklere Tablo 52’de; öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçlarına Tablo 53’de yer verilmiştir.

Tablo 52: Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bölüm	N	\bar{X}	S
Fen Bilgisi Öğrt,	39	18,17	3,90
İlköğretim Mat. Öğrt,	32	17,93	3,92
İngilizce Öğrt,	56	17,26	4,44
Okul Öncesi Öğrt,	49	15,59	4,92
Sınıf Öğrt,	91	19,05	3,82
Türkçe Öğrt,	84	16,30	4,48
PDR	30	17,73	3,90

Tablo 53: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	545,464	6	90,911			
Gruplarıçi	6738,982	374	18,019	5,045	0,000	F-O, F-T, M-O, İ-O S-İ, S-O, P-O, S-T
Toplam	7284,446	380				

Tablo 52 ve Tablo 53’e göre, öğretmen adaylarının “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, $F(6, 374)=5,045$, $P<0,05$. Bu bulgudan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliklerinin öğrenim görülen bölüme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değiştiği anlaşılmaktadır.

Bölümler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla gerçekleştirilen Post Hoc Testlerinden LSD sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmeni adaylarının (\bar{X} =15,59) ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda diğerlerinden daha düşük yeterlik düzeyine sahip oldukları; fen bilgisi öğretmeni adaylarının (\bar{X} =18,17) Türkçe (\bar{X} =16,30) ile okul öncesi (\bar{X} =15,59) öğretmeni adaylarından; sınıf öğretmeni adaylarının (\bar{X} =19,05) İngilizce (\bar{X} =17,26), Türkçe (\bar{X} =16,30) ve okul öncesi (\bar{X} =15,59) öğretmeni adaylarından daha yüksek yeterlik düzeyine sahip oldukları ve farkların anlamlı olduğu gözlenmiştir. Karaca (2008) da sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine kıyasla ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Anderson, Greene ve Loewen (1988) öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olunan öz yeterlik inancı ile yeterlik arasındaki ilişkiyi vurgulayarak güdülenmenin yapı taşlarından olan öz yeterliğin yeterliği etkileyen bir etmen olduğu yargısına ulaşmışlardır (Akt. Aktağ ve Walter, 2005). Bu bulgulara göre, “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ile “Ölçme ve Değerlendirme” derslerine yönelik güdülenmişlik düzeyinin öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik düzeylerini etkilediği; özyeterliğin de yeterliği etkileyen bir etmen olduğu düşünülürse; güdülenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının kendilerini ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda güdülenmişlik düzeyi düşük olan öğretmen adaylarına oranla biraz daha yeterli gördükleri ileri sürülebilir.

ii) Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme” yeterliklerine ilişkin görüşlerini yansıtan betimsel istatistiklere

Tablo 54’de; öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelip gelmediğini saptamak için gerçekleştirilen tek yönlü ANOVA sonuçlarına Tablo 55’de yer verilmiştir.

Tablo 54: Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Alt Ölçeği Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Bölüm	N	\bar{X}	S
Fen Bilgisi Öğrt.	38	21,56	4,81
İlköğretim Mat. Öğrt.	32	21,96	4,92
İngilizce Öğrt.	56	20,41	5,21
Okul Öncesi Öğrt.	49	18,30	5,85
Sınıf Öğrt.	91	22,79	4,96
Türkçe Öğrt.	85	19,58	4,18
PDR	30	20,36	5,21

Tablo 55: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplararası	870,620	6	145,103			F-O, F-T, M-O, M-T,
Gruplarıçi	9487,108	375	25,299	5,736	0,000	İ-O, S-İ, S-O,
Toplam	10357,728	381				S-T, S-P

Tablo 54 ve Tablo 55 incelendiğinde öğretmen adaylarının “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde öğrenim görülen bölüme göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır, $F(6, 375)=5,736$, $P<0,05$. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme yeterlikleri, öğrenim görülen bölüme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Bölümler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan Post Hoc Testlerinden LSD sonuçlarına göre, okul öncesi öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=18,30$) değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin diğerlerine oranla daha

olumsuz olduğu; Türkçe öğretmeni adaylarının ($\bar{X}=19,58$) kendilerini fen bilgisi ($\bar{X}=21,56$), ilköğretim matematik ($\bar{X}=21,96$) ve sınıf öğretmeni ($\bar{X}=22,79$) adayları kadar yeterli görmedikleri saptanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin diğerlerine oranla daha olumlu olduğu saptanmıştır.

iii) Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama” yeterliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına Tablo 56’da yer verilmiştir.

Tablo 56: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Fen Bilgisi Öğrt.	38	197,03				
İlköğretim Mat. Öğrt.	32	213,84				
İngilizce Öğrt.	56	195,83				F-O,F-T, M-O,
Okul Öncesi Öğrt.	49	144,67	6	39,068	0,000	M-T, İ-O, İ-T,
Sınıf Öğrt.	91	231,20				S-O, P-O, S-T,
Türkçe Öğrt.	85	147,42				P-T
PDR	30	227,20				

Tablo 56’ya göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir şekilde değişmenin meydana geldiği saptanmıştır, $\chi^2(sd=6, n=381)=39,068, p<0.05$. Bu bulgu, farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama hususundaki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılaştığını gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate

alındığında, en yüksek yeterlik düzeyine sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu, bunu rehber öğretmeni adayları ile ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının izlediği görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek amacıyla, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testleri sonucunda okul öncesi ile Türkçe öğretmeni adaylarının diğerlerine kıyasla verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama konusunda daha düşük yeterlik düzeyine sahip olduklarını düşündükleri saptanmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerinde kendilerini diğerlerine kıyasla daha yeterli bulmalarının “Ölçme ve Değerlendirme” dersine yönelik sahip oldukları güdülenmişlik düzeyinden kaynaklanabileceği ileri sürülmüştür (Karaca, 2004). Bu bulgulara göre, okul öncesi öğretmeni ile Türkçe öğretmeni adaylarının “Ölçme ve Değerlendirme” dersine yönelik güdülenmişlik düzeylerinin düşük olduğu; bunun da yeterliklerine ilişkin görüşlerini olumsuz yönde etkilediği ileri sürülebilir.

iv) Ölçme Değerlendirme Yeterlik Alanı Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Alt Yeterliği

Öğretmen adaylarının “Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinin öğrenim görülen bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 57’de sunulmuştur.

Tablo 57: Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre “Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Bölüm	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	P	Anlamlı Fark
Fen Bilgisi Öğrt.	39	188,90				
İlköğretim Mat. Öğrt.	32	196,16				
İngilizce Öğrt.	56	215,40				
Okul Öncesi Öğrt.	49	145,54	6	28,468	0,000	M-O, İ-O, İ-T, S-O, P-O, S-T
Sınıf Öğrt.	91	228,14				
Türkçe Öğrt.	85	160,29				
PDR	30	197,65				

Tablo 57 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme göre “öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme” yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir şekilde farklılaşmanın meydana geldiği gözlenmektedir, $\chi^2(sd=6, n=382)=28,468, p<0.05$. Bu bulgu farklı bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme hususunda farklı yeterlik düzeylerine sahip olduğunu gösterir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek yeterlik düzeyine sınıf öğretmeni adaylarının sahip olduğu, bunu İngilizce öğretmeni adaylarının izlediği görülmektedir. Gruplararası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklılara bağlı olarak ortaya çıktığını belirlemek amacıyla, grupların ikili kombinasyonları üzerinden Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Yapılan Mann Whitney U-Testleri sonucunda okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme hususunda diğerlerinden daha az yeterli oldukları; Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf ve İngilizce öğretmeni adayları kadar kendilerini yeterli görmedikleri ortaya çıkmıştır.

IV. 2. 3. İkinci Alt Problemin C Seçeneğine İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliklere sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik mesleği tercihlerindeki isteklilik durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçlarına Tablo 58’de yer verilmiştir.

Tablo 58: Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Tercihindeki İsteklilik Durumlarına Göre Ölçme Değerlendirme Alanı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri-T-Testi Sonuçları

	İsteklilik Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
1	İstekli Olma	294	17,77	4,24	374	2,637	0,009
	İstekli Olmama	82	16,35	4,60			
2	İstekli Olma	294	20,98	5,12	375	1,505	0,133
	İstekli Olmama	83	20,01	5,50			
3	İstekli Olma	293	27,99	6,56	374	1,605	0,111
	İstekli Olmama	83	26,49	7,76			
4	İstekli Olma	294	18,36	4,52	375	1,844	0,066
	İstekli Olmama	83	17,30	4,94			

(1) Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme, (2) Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme, (3) Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama, (4) Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme

Tablo 58 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tercihlerindeki isteklilik durumlarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğu gözlenmektedir, $t(374)=2,637$, $p<0,05$. Bir başka deyişle, t-testi sonuçlarından öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih edenlerin lehine anlamlı bir farklılaşmanın meydana geldiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlik mesleğini istemeyerek tercih edenlerin ($\bar{X}=16,35$) ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda kendilerini diğerleri kadar ($\bar{X}=17,77$) yeterli görmedikleri saptanmıştır. Numanoglu ve Bayır da (2009) öğretmenlik mesleği seçiminde istekli davranan öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde kendilerini yeterli

gördüklerini belirtmiştir. Bu bulgulara dayanarak meslek seçiminde istekli ve gönüllü olmanın, mesleği kabullenmeyi sağladığı, bu nedenle de mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerin kazanılma olasılığını arttırdığı düşünülebilir.

Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği tercihlerindeki isteklilik durumlarının değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama ve sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı anlaşılmaktadır, $t(375)=1,505$, $p>0,05$; $t(374)=1,605$, $p>0,05$; $t(375)=1,844$, $p>0,05$. Meslek tercihinde istekli olma ya da olmama durumu öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliğine sahip olma düzeylerinde farklılaşmaya neden olurken; değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama ve sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme yeterliklerine sahip olma düzeylerinde farklılaşmaya neden olmaması şu şekilde açıklanabilir. Meslek seçiminde istekli olmanın mesleği kabullenmeyi kolaylaştırdığı düşünülebilir. Böylece mesleği kabullenen bir bireyin meseleğe ilişkin bilgi, beceri bir başka deyişle, mesleki yeterlikleri kazanması kolaylaşır. Ancak değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama ve sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme husularında meslek seçiminde istekli olmanın ya da olmamanın öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun nedeninin; öğretmen adaylarına eğitimleri sürecinde bu yeterliklerin kazanılmasını sağlayacak öğrenme yaşantılarının yeterince oluşturulmadığı düşünülebilir.

IV. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının dersi planlama hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinin altında yatan gerekçeler, temalar ve alt temalar olarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen temalar ve alt temalar Tablo 59'da gösterilmiştir.

Tablo 59: Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Dersi Planlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Öğrenen Özellikleri	14	Eğitim	11
Öğrenenin gelişim özelliklerini dikkate alabilme	3	Derslerin teorik işlenmesi; uygulama azlığı	9
Öğrenenin ilgisini dikkate alabilme	1	Eğitim yetersizliğinden dolayı donanım eksikliği	2
Öğrenenin ihtiyaçlarını dikkate alabilme	4		
Öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alabilme	2	Deneyim	4
Bireysel farklılıkları dikkate alabilme	3	Deneyimsiz olma	4
Öğrenen özelliklerini dikkate alarak hedef ve kazanım belirleyebilme	1		
		Mevcut Koşullar	1
		Kalabalık sınıfların varlığı	1
Plan Aşamaları	10	Plan Aşamaları	2
Dikkat çekebilme	2	Konuya ilişkin yöntem ve teknik seçiminde zorlanma	1
Güdüleme etkinliklerini planlayabilme	1	Ders planı yapmada güçlük çekme	1
Hedef ve kazanımları dikkate alarak plan yapabilme	2		
Konu alanının özelliklerini dikkate alarak plan yapabilme	1	Bireye Ait Özellikler	1
İlgiyi yüksek tutabilme	1	Bilgi eksikliği	1
Mevcut koşulları kullanarak plan yapabilme	1		
Ders öncesi hazırlık yapma	2		
Uygulama	11		
Zaman yönetiminde başarı	7		
Uygulayabilme yeterliliği	4		
Deneyim	1		
Öğretmenlik deneyimi	1		
Bireye Ait Özellikler	12		
Planlı olma	1		
Kararlı olma	1		
Pratik olma	1		
Düzenli olma	1		
İstekli olma	1		
Öngörülü olma	1		
Alana hakimiyet	1		
Öğretim sürecine hakimiyet	2		
Hedef ve kazanım bilgisine sahip olma	3		
Eğitim	15		
Alınan eğitimin etkinliği	7		
Hazırlanan ödev, sunum ve projeler	3		
Öğretmenlik uygulaması dersinin verimliliği	1		
Fazlasıyla plan hazırlamış olma	2		
Plan örneklerinin fazlalığı	2		

Tablo 59 kendini dersi planlama hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “eğitim” olduğu; eğitim teması altında ise “alınan eğitimin etkinliği” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Bunu uygulama teması altında yer alan “zaman yönetiminde başarı” alt teması izlemektedir. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının eğitimleri sürecinde ders planı oluşturma ve oluşturulan ders planını uygulama fırsatı buldukları yargısına varılabilir. Numanoğlu ve Bayır (2008) öğretmen adaylarının dersi planlama hususunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalarını “Öğretmenlik Uygulaması” kapsamında plan hazırlayıp uygulamış olmalarıyla ilişkilendirmektedir. Tablo 59 kendini dersi planlama hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “eğitim” olduğu; eğitim teması altında ise “derslerin teorik işlenmesi; uygulama azlığı” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Bunu yine deneyim teması altında yer alan “deneyimsiz olma” alt teması takip etmektedir. Dersi planlama hususunda kendilerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde derslerin teorik olarak işleniyor olmasına ve deneyim sahibi olamamalarına ilişkin ifadelerinden eğitim fakültelerinde yeterince alan çalışmalarına yer verilmediği sonucuna varılabilir. Bu bulgu Yeşil (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla desteklenmektedir. Yeşil (2006) öğretmenlerin alan bilgisi hususunda yeterli olduklarını; ancak bu bilgilerin öğrencilere verilmesinde sorunlar yaşadıklarını; bunun nedeni olarak da öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarına yeteri kadar uygulama fırsatı verilmediğini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan dersi planlama konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Çünkü bu konuda aldığım derslerle dersi planlarken hangi aşamalara dikkat etmem gerektiğini biliyorum. Giriş, dikkat çekme, güdüleme, vb. bölümlere dikkat ediyorum” (Öğretmen adayı 10).

“Çünkü üniversitede aldığımız dersler ve yaptığımız sunumlarda bunun provasını yaptık zaman konusunda başta sıkıntılar olsa da her geçen gün planlamayı daha iyi yaptık” (Öğretmen adayı 45).

“Stajda dersi planladığım süre içerisinde bitirebiliyorum” (Öğretmen adayı 51).

“Çünkü bunun eğitimini aldım. Yaptığımız sunumlarla ve raporları hazırlarken öğrendik” (Öğretmen adayı 55).

“Uygulama bir kere en büyük eksiklidir. Uygulama derken biz bunun uygulamasını belki birçok derste 15 er dakika yaptık. Dersi planlama konusunu, dikkat çekme, güdüleme aşamalarını üniversitedeki sınıf ortamımızda bunları yapmaya çalıştık. Ama bu kısa bir süre... Normal ders süresinin 1/3’i kadar süre vaktimiz vardı. Bu bizi yeterli kılar mı kesinlikle yeterli kılmaz. Orada 15 dakikalık sunumda bile takıldığımız noktalar oldu. 15 dakikayı bile tamamlayamadığımız durumlar oluyordu. Bir ders süresi olan 45 dakikalık sürede mutlaka sorun yaşarız.” (Öğretmen adayı 7).

“Buna dair bir eğitim aldığımı düşünmüyorum. Bunu uygulayabilecek yaşantısal bir ortam sunulmadığı için bu konuda kendimi yeterli görmüyorum” (Öğretmen adayı 13).

“Aldığım dersler teoride kaldı” (Öğretmen adayı 22).

“Çünkü öğretmenlik meslek bilgisine ilişkin okulda öğretilenler sadece teorik olarak kalmaktadır. Daha çok pratiğe yönelik uygulamaların olması gerekir. Yapararak yaşayarak aktif öğrenme ortamlarıyla karşılaşmadığımı düşünüyorum” (Öğretmen adayı 42).

“Bu alanda yalnızca teorik bilgiyi aldım. Bu bilgiyi pratikte kullanacağım bir alan olmadı. Yapılanlar öğretilenler yalnızca kağıt üzerinde kaldı” (Öğretmen adayı 43).

Öğretmen adaylarının materyal hazırlama hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 60’da yer verilmiştir.

Tablo 60: Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Materyal Hazırlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Öğrenen Özellikleri	22	Eğitim	5
Öğrenenin gelişim düzeyine uygun materyal geliştirebilme	9	Eğitimin yetersizliği	2
Öğrenenin hazırlanabilirlik düzeyine uygun materyal geliştirebilme	8	Derslerin teorik işlenişi	1
Öğrenenin ilgisini çekecek materyalleri hazırlayabilme	5	Ders sayısının azlığı	1
		Öğretmenlik uygulaması dersinin verimsizliği	1
Materyal Tasarımı Süreci	15	Materyal Tasarımı Süreci	1
Materyal tasarım ve hazırlama ilkelerine dikkat edebilme	2	İçeriğe uygun materyali seçememe	1
Öğrenme öğretme ilkelerini dikkate alarak materyal hazırlayabilme	1		
Etkinliğe uygun materyal seçebilme	2	Deneyim	1
Konunun özelliklerine uygun materyal geliştirebilme	3	Yaşantı azlığı /Deneyimsiz olma	1
Hedef ve kazanımlara uygun materyal geliştirebilme	1		
Kullanışlı materyaller hazırlayabilme	2	Mevcut Koşullar	1
Ekonomik materyaller hazırlayabilme	4	Materyal tasarımına ilişkin örnek azlığı	1
Uygulama	2	Bireye Ait Özellikler	8
Materyali sınıf ortamında kullanabilme	2	Soyut konularda zorlanma	1
		Gerekli bilgi ve beceriye sahip olamama	7
Bireye Ait Özellikler	14		
Yaratıcılık	7		
Teknoloji kullanımında yeterlilik	1		
Yenilikçi olma	1		
İlgili olma	2		
Materyal kullanımının önemini bilme	2		
Yetenekli olma	1		
Eğitim	10		
Öğretim Tek. ve Mat. Tas. dersinin etkinliği	7		
Öğretim Tek. ve Mat. Tas. dersinin uygulamaya yönelik işlenmesi	2		
Öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliği	1		
Deneyim	7		
Fazlasıyla materyal hazırlamış olma “Yaşantı Çokluğu”	5		
Projelerde yer almış olma	2		
Mevcut Koşullar	5		
Çeşitli kaynakların varlığı	3		
Mevcut koşullara göre materyal geliştirebilme	2		
Değerlendirme	2		
Mevcut materyalleri değerlendirebilme	2		

Tablo 60 kendini materyal hazırlama hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “öğrenen özellikleri” olduğu saptanmıştır. Öğrenen özellikleri teması altında “öğrenenin gelişim

düzeyine uygun materyal geliştirebilme” alt teması en sık belirtilen alt temadır. Bunu yine öğrenen özellikleri teması altında yer alan “öğrenenin hazırbulunuşluk düzeyine uygun materyal geliştirebilme” alt teması izlemektedir. Bunların yanısıra “bireye ait özellikler” teması altında yer alan “yaratıcılık” alt teması ile “eğitim” teması altında yer alan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin etkinliği” alt teması sıklıkla belirtilen alt temalardır. Yelken (2009) üst düzey düşünme becerilerinden yaratıcı düşünmenin materyal geliştirme sürecine etkisinin yadsınamayacağını belirtmiştir. Çünkü öğretmenin şekil, zemin, renk, yazı vb. özellikleri dikkate alarak materyali tamamlanmış biçimde gözünde canlandırması, öğretmenin sahip olduğu yaratıcı düşünme becerisinden etkilenmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda materyal tasarımının yaratıcı olmayı gerektirdiği anlaşılabilir. Bu nedenle, öğretim elemanlarından yaratıcı düşünme becerisinin kazanılabileceği öğrenme ortamları oluşturabilmesi beklenmektedir. Tablo 60 kendini materyal hazırlama hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “bireye ait özellikler” olduğu; bireye ait özellikler teması altında ise “gerekli bilgi ve beceriye sahip olmama” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Elde edilen bu bulgu Aşan (2002) ve Uçar (1999) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir. Aşan da (2002) öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden öğretim teknolojilerini kullanma hususunda sınırlı bilgiyle mezun olduklarını belirtmiştir. Uçar (1999) da öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı hususunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları için öğretim sürecinde teknolojiyi kullanma açısından zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının bir kısmının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin amacına ulaştığını ve kendilerini materyal hazırlama konusunda yeterli gördüklerini belirttiği; bir diğer kısmının

materyal hazırlama konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya dayanarak Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde kısmen amaca ulaşıldığı, bunun nedeninin de öğretim gerçekleştirilirken bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmamasının olduğu ileri sürülebilir.

“Bu konuda yaratıcı olduğumu düşünüyorum. Materyal konusunda araç gereç sıkıntısı olsa bile olanlarla çok da yaratıcı ürünler ortaya çıkarabiliyorum” (Öğretmen adayı 9).

“Yaratıcılığım ile dersin konusunu birleştirip ortaya bir ürün çıkarabiliyorum” (Öğretmen adayı 15)

“Gerekli olan materyali konunun ve öğrencinin özelliklerini gözönünde bulundurarak hazırlayabilirim. Öğrenci ön bilgi, ihtiyaçları ve düzeylerine uygun materyal hazırlayabilirim” (Öğretmen adayı 30).

“Çünkü öğrencilerin gelişim dönemlerine göre istedikleri şekilde somut olarak veya seviyelerine uygun bir şekilde materyal hazırlarım” (Öğretmen adayı 36).

“Aldığımız dersler sayesinde hangi konuya giriş yaparken hangi materyali kullanmamız gerektiğini ve nasıl yapacağımızı öğrendim” (Öğretmen adayı 41).

“Materyal hazırlama ilgiyle alakalı bir durum olsa gerek ve beceriyle her iki durumda yeterli düzeyde bende olmadığını düşünüyorum” (Öğretmen adayı 2)

“Bu konuda çok becerikli değilim” (Öğretmen adayı 3).

“Materyal hazırlama konusunda fazla bir bilgim yok. Uygun materyalin hangisi olduğunu bilemem” (Öğretmen adayı 20).

“Materyal hazırlama konusunda kendimi yetersiz hissediyorum çünkü el becerim çok iyi değil” (Öğretmen adayı 35).

Öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 61’de yer verilmiştir.

Tablo 61: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarını Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	12	Eğitim	5
Düzenli olma	1	Eğitimin yetersizliği	1
Titiz olma	1	Eğitimin işevuruk olmaması	1
Öngörülü olma	1	Uygulamalı derslerinin az olması	1
Özyeterlik inancının yüksek olması	6	Öğretmenlik uygulaması dersinin verimsizliği	2
Gözlemci olma	1		
Bilgili olma	2	Öğrenen Özellikleri	2
Öğrenen Özellikleri	4	Öğrenenler arasında bireysel farklılıkların olması	1
Öğrenenlerin gelişim özelliklerini dikkate alma	1	Öğrenenlerin ergenlik döneminde olması	1
Öğrenenlerin hazırlanmışlık düzeyine göre öğrenme ortamları düzenleyebilme	3	Bireye Ait Özellikler	2
Sürece Hakimiyet	16	Öngörülü olamama	1
Dikkat çekebilme	4	Mesleği sevmeme	1
Güdüleyebilme	1	Mevcut Koşullar	2
Güvenliği sağlama	1	Kendini geliştirme imkanı bulamama	1
Dikkat dağıtıcı nesnelere öğrenme ortamından uzaklaştırabilme	1	Verilen imkan ve desteğin yetersizliği	1
Materyallerle öğrenme ortamını çeşitlendirebilme	2		
Aktif katılımı sağlayabilme	2	Bilgi ve Beceri	1
Araç gereçlerin temin edilebilmesi	1	Bilgi eksikliği	1
Öğrenme ortamlarını etkileyen sorunları çözebilme	1		
Sınıf yönetiminde başarı	1	Deneyim	5
Öğrenenlerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilme	1	Yaşantı azlığı/Deneyimsiz olma	5
Öğrenenlerin etkinlikleri yapabilecekleri ortamları oluşturabilme	1		
Bilgi ve Beceri	7		
Alan ve meslek bilgisine sahip olma	2		
İletişim becerisi	1		
Oturma biçimlerine hakimiyet	2		
Yöntem teknik bilgisine sahip olma	1		
Öğrenme stilleri bilgisine sahip olma	1		
Deneyim	5		
Yaşantı fazlalığı/Deneyimli olma	5		
Uygulama	1		
Kalabalık olmayan sınıflarda uygulayabilme	1		
Mevcut Koşullar	2		
Okulun sosyo-ekonomik yapısına göre öğrenme ortamları düzenleyebilme	1		
Mevcut koşulları verimli kullanma	1		
Eğitim	5		
Eğitimin etkinliği	2		
Öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliği	2		
Öğretim yöntem ve teknikleri dersinin etkinliği	1		

Tablo 61 kendini öğrenme ortamlarını düzenleme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “sürece hakimiyet” olduğu gözlenmektedir. En yüksek frekansa sahip alt temalar, “bireye ait özellikler” teması altında yer alan “özyeterlik inancının yüksek olması” alt teması ile “deneyim” temasında yer alan “yaşantı fazlalığı; deneyimli olma” alt temasıdır. Tablo 61 kendini öğrenme ortamlarını düzenleme hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “deneyim” olduğu; deneyim teması altında ise “yaşantı azlığı; deneyimsiz olma” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenme ortamları düzenleme konusunda oldukça yeterli oldukları saptanmıştır. Özyeterliğin yeterliği etkileyen bir etmen olduğu düşünüldüğünde (Anderson ve diğerleri, 1988 Akt. Aktağ ve Walter, 2005), öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik algısına sahip olmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulduğu ileri sürülebilir. Araştırmaların çoğunda mesleğe başlamadan önce edinilen deneyimin yeterlik ve öz yeterlik inancını etkilediği vurgulanmıştır (Aşkar ve Umay, 2001; Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Deneyimin ve uygulama sıklığının öz yeterliği, öz yeterliğin de yeterliği etkileyen bir faktör olduğu düşünülürse, deneyimli olan öğretmen adaylarının öğrenme ortamlarını düzenleme yeterliklerine genel olarak sahip olduklarını düşündükleri, deneyimsiz olan öğretmen adaylarının ise ilgili yeterliklere yeterince sahip olamadıklarını düşündükleri ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Daha önce düzenledim beğenildi bundan sonra da başaracağıma inanıyorum” (Öğretmen adayı 12).

“Daha önceki birkaç denememde başarıya ulaştığım söylenebilir” (Öğretmen adayı 18).

“Biraz tecrübe eksikliğimiz var ama bununla başa çıkacağıma inanıyorum. En azından inanmak başarmanın yarısıdır. Ben de yolun yarısını geçmişim o zaman” (Öğretmen adayı 41).

“Ders planlama, materyal hazırlama ile ilgili bilgilerimiz var ve sınıf yönetimi tecrübemiz de oldu. Ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri hakkında gözlem ve tecrübeler yaşadık gittiğimiz okullarda” (Öğretmen adayı 45).

“Stajda aktif olma olasılığım olmadı” (Öğretmen adayı 16).

“Stajda çok az sayıda ders anlattım ama göreve başladığımızda çok farklı öğrencilerle ve kişiliklerle karşılaşacağız. Bunun için bu konuda şu an için yeterli olduğumu düşünmüyorum” (Öğretmen adayı 31).

“Kendimi bu konuda acami olarak nitelendiriyorum” (Öğretmen adayı 35).

“Çok az yeterliyim deneyim konusunda eksikim” (Öğretmen adayı 38).

“Staj dışında gerçek bir öğrenme ortamında bulunmadım” (Öğretmen adayı 40).

“Bunun için mesleğe başlayıp tecrübe kazanmam gerekli” (Öğretmen adayı 55).

Öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 62’de yer verilmiştir.

Tablo 62: Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	24	Bireye Ait Özellikler	4
Sosyal olma	2	Bölümü istemeyerek tercih etme	1
İlgili olma	1	Sosyal olmama	1
İstekli olma	1	Öz yeterlik algısının düşük olması	1
Yaratıcı olma	1	Sorumluluk almak istememe	1
Planlı olma	1		
Bilgili olma	3	Deneyim	7
Yüksek özyeterlik inancı	6	Deneyimsiz olma/ yaşantı azlığı	7
Öğrenende derse yönelik olumlu tutum geliştireceğine inanma	2		
Yaşantıların önemine inanma	4	Süreç	4
Çevreyi tanıyabilme	2	Disiplini sağlayamama	1
Eğlenceli bulma	1	Hedef ve kazanımlara uygun ders dışı etkinlik düzenleyememe	1
		Zaman sıkıntısı	1
Deneyim	2	Öğrenenleri tanımadı zorlanma	1
Deneyimler ve yaşantı fazlalığı	2		
		Bilgi ve Beceri	1
Süreç	3	Bilgi eksikliği	1
Dikkat çeken etkinlikler düzenleyebilme	1		
Aktif katılımı sağlayabilme	1	Eğitim	1
Güvenliği sağlayabilme	1	Öğretmenlik uygulaması dersinin yetersizliği	1
Bilgi ve Beceri	8	Mevcut Koşullar	2
Yöntem ve teknik bilgisine sahip olma	1	Çevre koşullarının olumsuz etkisi	1
Organizasyon yapabilme yetisi	3	Kendini geliştirme imkanı bulamama	1
Öğreneni sosyal açıdan geliştirebilme	2		
Kişiler arası iletişimi artırma	1		
Öğrenenlerin projeler gerçekleştirmelerini sağlayabilme	1		
Öğrenen Özellikleri	4		
Öğrenenlerin bu tip etkinlikleri sevmeleri	2		
Öğrenenlerin gelişim özelliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alabilme	2		
Eğitim	1		
Alınan derslerin faydalı olması	1		

Tablo 62 kendini ders dışı etkinlikleri düzenleme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “bireye ait özellikler” olduğu saptanmıştır. Bireye ait özellikler teması altında “yüksek öz yeterlik inancı” en sık belirtilen alt temadır. Öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olunan öz

yeterlik inancı ile yeterlik arasındaki ilişkinin vurgulandığı birçok çalışmada öz yeterliğin yeterliği etkileyen bir etmen olduğu yargısına ulaşılmıştır (Schunk, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990; Anderson, Greene ve Loewen, 1988 Akt. Aktaş ve Walter, 2005). Bulgular doğrultusunda öğretmen adayının sahip olduğu öz yeterlik algısının ders dışı etkinlikleri düzenleme hususundaki başarısını etkilediği ileri sürülebilir. Tablo 62 kendini ders dışı etkinlikleri düzenleme hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “deneyim” olduğu; deneyim teması altında ise “deneyimsiz olma; yaşantı azlığı” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Numanoğlu ve Bayır (2009) öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri sürecinde ders dışı etkinlikleri düzenleme olanağı bulamamaları nedeniyle deneyim kazanamadıklarını belirtmiştir. Numanoğlu ve Bayır’ın (2009) çalışmasına benzer biçimde bu çalışmada, deneyimsiz olan öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikleri düzenleme yeterliğine yeterince sahip olamadıklarını düşündükleri ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan ders dışı etkinlikleri düzenleme konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun düzenlemeleri ders içi ve ders dışı etkinliklerde uygulayabileceğime inanıyorum” (Öğretmen adayı 18).

“Ders dışındaki birtakım faaliyetleri önemsiyorum. Zaman ayırdığımda etkinlikler düzenleyebileceğime inanıyorum” (Öğretmen adayı 24).

“Gerekli tecrübeye sahip bir insan değilim şuan. Mesleğime başladığımda gerekli tecrübe ve yeterliğe sahip olacağıma inanıyorum” (Öğretmen adayı 9).

“Pratiklerimizin yetersiz oluşu” (Öğretmen adayı 26).

“Bu konuda okulda ya da uygulama okulunda herhangi bir deneyim yaşamadım. Hiçbir ders dışı etkinlik planlamadım ve uygulamadım” (Öğretmen adayı 46).

“Mesleğime başlayınca öğreneceğimi düşünüyorum” (Öğretmen adayı 55).

Öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 63’de yer verilmiştir.

Tablo 63: Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	18	Bireye Ait Özellikler	1
Empati kurabilme	1	Öğretmenlik yapmak istememe	1
Bireysel farklılıkları dikkate almayı önemseme	6	Deneyim	6
Yaratıcılık	1	Yaşantı azlığı/Deneyimsiz olma	6
Öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan farklı olduklarına inanma	7	Süreç	4
Bireysel farklılıklara dikkat etmenin öğrenen başarısına etkisine inanma	2	Zaman yönetiminde sorun	2
Yüksek öz yeterlik inancı	1	Farklı yöntem ve teknikleri bir arada kullanamama	1
Deneyim	1	Uygulayamama	1
Deneyimli olma/Yaşantı fazlalığı	1	Bilgi ve Beceri	1
Süreç	18	Bilgi eksikliği	1
Farklı yöntem ve teknikleri kullanabilme	5	Eğitim	1
Farklılıkları dikkate alarak plan yapabilme	2	Derslerin teorik olarak işlenmesi	1
Çoklu zeka kuramını uygulayabilme	2	Mevcut Koşullar	2
Öğrenenlere kendilerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamları yaratabilme	1	Kalabalık sınıflar	2
Öğrenenlerin içinde buldukları çevreyi analiz edebilme	1	Öğrenen Özellikleri	2
Zaman yönetiminde başarı	1	Öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarının çeşitlilik göstermesi	2
Öğrenenlerin her birinde olumlu tutum oluşturacak etkinlikler düzenleyebilme	1		
Farklı etkinlikler düzenleyebilme	1		
Bol örnek verme	1		
Dikkat çekebilme	1		
Görsel, işitsel her türlü materyali kullanabilme	1		
Farklı duyu organlarına hitap edebilme	1		
Bilgi	5		
Öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan farklı olduğunu bilme	1		
Yöntem ve teknik bilgisine sahip olma	4		
Öğrenen Özellikleri	5		
Öğrenenlerin gelişim düzeylerini dikkate alabilme	3		
Öğrenenlerin ilgilerini dikkate alabilme	1		
Öğrenenlerin ihtiyaçlarına dikkat edebilme	1		
Eğitim	5		
Alınan derslerin etkinliği	2		
Gelişim Psikolojisi dersinin etkinliği	1		
Öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliği	2		

Tablo 63 kendini bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en

yüksek frekansa sahip temaların “bireye ait özellikler” ile “süreç” olduğu saptanmıştır. Bireye ait özellikler teması kapsamında en fazla sıklık, “öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel açıdan farklı olduklarına inanma” alt teması ile “bireysel farklılıkları dikkate almayı önemseme” alt temasında gözlenmiştir. “Süreç” teması altında yer alan “farklı yöntem ve teknikleri kullanabilme” alt temasının yüksek frekansa sahip alt temalardan biri olduğu saptanmıştır. Arslan ve Özpınar (2008) eğitim fakültelerinde okutulan Gelişim Öğrenme ile Özel Öğretim Yöntemleri dersleri kaynak kitaplarında bireysel farklılıkların neler olabileceğine, bireysel farklılıkları dikkate alarak kullanılacak yöntem ve tekniklere, bu farklılıkların ortaya çıkaracağı sorunların giderilmesi için kullanılacak stratejilere değinildiğini belirtmiştir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme yeterliğinin kazandırılmasına yönelik derslerin verildiği gözlenmektedir. Tablo 63 kendini bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “deneyim” olduğu; deneyim teması altında ise “yaşantı azlığı; deneyimsiz olma” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Bu bulgulardan “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında öğretmen adaylarına öğrendiklerini uygulayabilecekleri ya da öğrendiklerinin nasıl uygulanacağını gözlemleyebilecekleri öğrenme ortamlarının yeterince yaratılmadığı düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Bu farklılıkları dikkate alarak eğitim öğretim ortamını düzenleme, çeşitli yöntem ve teknik kullanmaya çok dikkat ederim” (Öğretmen adayı 9).

“Birden fazla öğretim yöntem ve tekniği kullanıyorum. Her öğrenciye hitap eden teknikler olduğu için bireysel farklılıklar dikkate alınmış oluyor” (Öğretmen adayı 28).

“Her öğrencinin farklı öğrenme stiline sahip olacağına inanıyorum” (Öğretmen adayı 45).

“Her öğrencinin aynı kapasitede olması beklenemez bu nedenle de bireysel farklılıkları dikkate almak ve çeşitli öğretim yöntemleri kullanmak kaçınılmazdır. Birden fazla öğretim yöntemi kullanarak öğretimi daha verimli hale getirebilirim” (Öğretmen adayı 49).

“Öğrencilerin her biri piyano tuşu gibidir. Çıkan farklı sesleri dikkate almayı bilirim. O farklılıklara göre öğretimi planlayabilirim. Aksi halde verimsiz bir zaman geçirmiş oluruz” (Öğretmen adayı 50).

“Mesela biz sınıfımızda 42 kişiyiz. Bize sunan hocalarımız bizi bireysel farklılıklarımızı çok dikkate alarak bize herhangi bir sunumda bulunmuyorlar açıkçası. Nasıl olacağına dair biz elimizden geleni yapmaya çalışırız belki ama bunun gerçekten pratik anlamda nasıl olacağına dair bilgim yok.” (Öğretmen adayı 6).

“Öğrencileri tanımak uzun zaman alan bir süreç. Öğrenciler arasındaki farklılıklara göre öğretimde çeşitlendirme yapabilmek için tecrübe gerekir” (Öğretmen adayı 11).

“Aşamalı bir süreç olduğunu düşünüyorum. Çok fazla yaşantım olmadığı için böyle bir çeşitlendirme yapabileceğimi sanmıyorum” (Öğretmen adayı 13).

“Bu alanda yetkin olabilmenin öncelikle deneyimli olmakla ilgili olduğunu düşünüyorum. Okul deneyimlerinde öğrencileri bireysel farklılıklarını öğrenecek kadar tanıma fırsatı bulamadığım için bu anlamda çok yetkin değilim” (Öğretmen adayı 25).

Öğretmen adaylarının zaman yönetimi hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 64’de yer verilmiştir.

Tablo 64: Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	9	Bireye Ait Özellikler	4
Yüksek öz yeterlik inancı	3	Heyecanlanma	1
Zamanın etkili kullanılmasının gerekliliğine inanma	4	Acelecî davranma	1
Öngörülü olma	1	Öngörülü olamama	2
Planlı olma	1		
Deneyim	3	Deneyim	6
Deneyimli olma	3	Deneyimsiz olma; yaşantı azlığı	6
Süreç	22	Süreç	3
Ders planı yapabilme	10	Dersi planlamada yetersizlik	2
Planı uygulayabilme	5	Materyalleri etkin kullanamama	1
Hedef ve kazanımları belirlerken zamanı dikkate alma	1		
Etkinlikler arası geçişi sağlayabilme	2	Bilgi	1
Zamanı etkin kullanabilme	1	Bilgi eksikliği	1
Derse zamanında başlama	1		
Zamanı dikkate alarak etkinlik seçme	1	Eğitim	2
İçeriğe uygun yöntem ve teknik belirleyebilme	1	Öğretmenlik uygulaması dersinin verimsizliği	1
		Eğitim sürecinde kısa süreli yapılan sunumların faydasız oluşu	1
Bilgi	3		
Bilgi sahibi olma	3		
Eğitim	12		
Eğitimin etkinliği	2		
Öğretmenlik uygulaması dersinin etkinliği	5		
Yapılan sunumların etkisi	1		
Projelerin faydası	1		
Mezun Olunan Bölüme İlişkin	1		
Okul öncesinde zaman yönetimi açısından kısıtlamanın olmaması	1		

Tablo 64 kendini zaman yönetimi hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “süreç” olduğu saptanmıştır. Süreç teması altında “ders planı yapabilme” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmiştir. Tablo 64 kendini zaman yönetimi hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde “deneyim” temasının en yüksek frekansa sahip olduğu saptanmıştır. “Deneyim” teması altında “deneyimsiz olma” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan zaman yönetimi konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Hazırladığım plan doğrultusunda zamanı etkin kullanabilirim” (Öğretmen adayı 1).

“Çünkü plan yaparım ve plana uygun davranırım. Verilen süreye uygun kazanımları belirlerim ve bunu bu sürede öğrenciye kazandırabilirim” (Öğretmen adayı 10).

“Pratik anlamda uygulama eksikliği yaşadım. Ders sürelerini ayarlama zorlanabilirim” (Öğretmen adayı 18).

“Bilgiler teorik kaldığı için öğrendiklerimi uygulama fırsatı bulamadım” (Öğretmen adayı 43).

Öğretmen adaylarının davranış yönetimi hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 65’de yer verilmiştir.

Tablo 65: Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	26	Bireye Ait Özellikler	3
Demokratik olma	1	Davranışların yönetilebileceğine inanmama	2
Hoşgörülü olma	1	Ergenlik dönemi öğrencilerine karşı korku	1
Tutarlı olma	2		
Model olma	5	Deneyim	6
Yüksek öz yeterlik inancı	1	Deneyimsiz olma	6
Etkili iletişim becerisi	8		
Kendini geliştirebileceği inancı	1	Süreç	3
Esnek olma	1	Kontrolsüz davranma	1
Sakin olma	1	Sesi etkin kullanamama	1
Gözlemci olma	2	Bireysel farklılıkları dikkate alamama	1
Saygılı olma	2		
Sevgi gösterme	1	Bilgi	3
		Bilgi sahibi olmama	3
Deneyim	1		
Deneyim sahibi olma	1	Eğitim	1
		Eğitim derslerinin teorik işlenmesi	1
Süreç	14		
Sınıf yönetiminde başarı	1		
Öğrenenleri tanıma	1		
Kuralları açıkça ifade etme	1		
Kuralları öğrenenlerle birlikte belirleme	1		
Bireysel farklılıkları dikkate alma	1		
Anında dönüt verme	3		
Problemlere anında çözüm üretebilme	1		
Hata kaynağını bularak çözüm üretmeye çalışma	1		
Davranışları kontrol edebilme	1		
Öğrenenlerin davranışlarını biçimlendirecekleri öğrenme ortamı oluşturma	1		
Etkinliklerde çeşitlilik	1		
Dikkat çekebilme	1		
Bilgi	2		
Örnek olaylara hakimiyet	1		
Bilgi sahibi olma	1		
Eğitim	2		
Alınan derslerin etkinliği	2		
Olması Gereken Koşullar	1		
Sınıfların kalabalık olmaması	1		
Öğrenen Özellikleri	2		
Öğrenenlerin gelişim özelliklerini dikkate alma	2		

Tablo 65 kendini davranış yönetimi hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “bireye ait özellikler” olduğu saptanmıştır. Bireye ait özellikler teması altında “etkili iletişim becerisi” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmiştir. Yönetilemeyen davranışlar olarak tanımlanan problem davranışların kontrol altına alınmasının, öğretmenlerin sahip olduğu iletişim becerileri ve bu becerilerin öğrenenlere kazandırılmasıyla mümkün olduğu belirtilmiştir (Seylan, 2006). Etkili iletişim becerilerine sahip öğretmen adayının sınıfta oluşabilecek herhangi bir problem davranışı kolaylıkla kontrol altına alabileceği ileri sürülebilir. Tablo 65 kendini davranış yönetimi hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “deneyim” olduğu; deneyim teması altında ise “deneyimsiz olma” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Bu bugulara dayanarak öğretmen adaylarına deneyim fırsatı sunan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin işlevini tam olarak gerçekleştiremediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan davranış yönetimi konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“İnsan ilişkilerimde özellikle de öğrencilerle iletişimde etkili olduğumu düşünüyorum” (Öğretmen adayı 31).

“Çünkü öğrencilerle iyi iletişim kurabiliyorum bu da onların davranışlarını yönetimime de yansıyor” (Öğretmen adayı 51).

“Bu konuda yeterli deneyime sahip değilim” (Öğretmen adayı 14).

“Deneyimle kazanılan bir beceri olması nedeniyle öğretmenlik mesleğine başlayınca kazanacağımı düşünüyorum” (Öğretmen adayı 25).

“Eğitim fakültesinde alınan dersler daha çok teorik dersler. Kitaba çalışıp dersi de iyi dinlediğin zaman yüksek notlar alabiliyorsun. Asıl önemli olan yaparak yaşayarak öğrenmek. Ne yazık ki eğitim fakültesi bunu sağlayamıyor” (Öğretmen Adayı 49).

IV. 4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşleri ve görüşlerinin altında yatan gerekçeler, temalar ve alt temalar olarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen temalar ve alt temalar Tablo 66'da gösterilmiştir.

Tablo 66: Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	3	Bireye Ait Özellikler	8
İlgi duyma	1	Zorlanma	3
Araştırmacı olma	1	Derse karşı olumsuz tutum	1
Öğrenenlerin gelişim özelliklerine uygun yöntem ve teknik belirlemenin önemine inanma	1	İşlem yapmayı sevmiyor olma	1
		Alınan derse ilgisizlik	1
		Düşük özyeterlik inancı	1
		Dersten faydalanamama	1
Uygulama	4	Deneyim	5
Ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanabilme	4	Deneyim eksikliği	5
Süreç	13	Bilgi	9
Ayırt edici sorulara yer verme	2	Ölçme değerlendirme yöntem ve teknik bilgisine sahip olmama	8
Soruların günlük düzeylerini belirlerken öğrenenleri dikkate alma	1	Bilgileri KPSS dershanelerinden edinme	1
Konuya uygun ölçme aracı belirleyebilme	1	Eğitim	9
Konuya uygun ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini seçme	3	Alınan eğitimin verimli olmaması	5
Kazanımlara uygun ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini seçme	4	Derslerin teorik işlenmesi/Uygulama azlığı	1
Madde analizi yapabilme	4	Dersi çeşitli öğretim elemanlarından alamama	1
Test tekrar test yöntemini kullanarak güvenilirliği hesaplayabilme	1	Dersi veren öğretimin yetersizliği	2
Bilgi	15	Mesleki Alan	1
Ölçme değerlendirme yöntem ve teknik bilgisine sahip olma	13	Okul öncesi öğretmeni olma	1
Teorik bilgiye sahip olma	2		
Eğitim	9		
Alınan eğitimin etkinliği	6		
Fazlasıyla çalışma yapmış olma	2		
Bilgi kaynağı fazlalığı	1		
Öğrenen Özellikleri	2		
Öğrenenlerin gelişim özelliklerine uygun yöntem ve teknik belirleme	2		
Mezun Olunacak Bölüme İlişkin	2		
Türkçe Eğitimi Bölümünde kullanılan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin çeşitlilik göstermesi	1		
Matematik Eğitimi bölümünde eğitim alıyor olma	1		

Tablo 66 kendini ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “bilgi” olduğu saptanmıştır. Bilgi teması altında “ölçme değerlendirme yöntem ve teknik bilgisine sahip olma” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmiştir. Tablo 66 kendini ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini

belirleme hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde yüksek frekansa sahip temaların “bilgi” ve “eğitim” olduğu görülmektedir. “Bilgi” teması altında yer alan “ölçme değerlendirme yöntem ve teknik bilgisine sahip olmama” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu saptanmıştır. Bunu eğitim temasının altında yer alan “alınan eğitimin verimli olmaması” alt teması izlemektedir. Numanoğlu ve Bayır (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme açısından kendilerini yetersiz görüyor olmalarını, eğitim fakültelerinde verilen “Öğretimde Planlama ve Değerlendirme” dersinin yeterli olmamasıyla ilişkilendirmiştir. Bu nedenle de “Ölçme ve Değerlendirme” dersinin programda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme hususunda kendilerini yeterli bulmamalarından “Ölçme ve Değerlendirme” dersinin beklendiği kadar gereksinimleri giderici ve işlevsel olmadığı düşünülebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda yeterli ya da çok yeterli olmamalarının gerekçeleri olarak sunulan ölçme değerlendirme yöntem ve teknik bilgisine sahip olmama ve alınan eğitimin verimsizliği ifadelerinden, eğitim fakültelerinde verilen “Öğretmenlik Uygulaması” ile “Ölçme ve Değerlendirme” derslerinin öğretmen adayları için yeterince işlevsel ve ihtiyaçları giderici nitelikte olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Verdiğim bilginin ne tür bilgi olduğunu bilir ve onu en iyi ölçecek olan testi belirleyebilirim” (Öğretmen adayı 37).

“Bu alanla ilgili gerekli bilgiye sahibim” (Öğretmen adayı 43).

“Hangi teknikleri kullanacağım hakkında yeterli bilgiye sahip değilim” (Öğretmen adayı 1).

“Ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme konusunda bilgi ve beceriye çok fazla sahip değilim” (Öğretmen adayı 7).

“Aldığım eğitimin sağlıklı olduğunu düşünmüyorum” (Öğretmen adayı 18).

“Modern değerlendirme yöntemleri hakkında bilgim yoktur. Bu değerlendirme yöntemlerinde zorlanıyorum” (Öğretmen adayı 20).

Öğretmen adaylarının ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 67’de yer verilmiştir.

Tablo 67: Öğretmen Adaylarının Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	17	Bilgi	11
Farklı ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının önemine inanma	3	Ölçme değerlendirme tekniklerinin hangi durumlarda kullanılacağına ilişkin bilgi sahibi olmama	1
Yaratıcı olma	2	Tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin bilgi eksikliği	2
Azimli olma	1	Teorik bilgiyle donanık olma	2
Yüksek öz yeterlik inancı	11	Bilgi eksikliği	6
Uygulama	1	Süreç	3
Öğrenenlerin gelişim özelliklerine uygun ölçme araçları kullanabilme	1	Sadece çoktan seçmeli test hazırlayabilme	3
Süreç	3	Eğitim	6
Tamamlayıcı ölçme değerlendirme araçları geliştirebilme	3	Alınan eğitimin verimsizliği	3
Bilgi	4	Öğretim elemanının yetersizliği	1
Yöntem, teknik ve ölçme aracı bilgisine sahip olma	3	Dersi çeşitli öğretm elemanlarından alamama	1
Teorik bilgiye sahip olma	1	KPSS dershanelerinden bilgi edinme	1
Eğitim	5	Mesleki Alan	1
Alınan eğitimin verimli olması	5	Okul öncesi öğretmeni olma	1
Öğrenen Özellikleri	5	Uygulama	6
Öğrenenlerin gelişim özelliklerini dikkate alma	2	Farklı ölçme tekniklerini kullanamama	3
Bireysel farklılıkları dikkate alma	3	Uygulama eksikliği	3
Mezun Olunacak Bölüme İlişkin	1	Deneyim	1
Türkçe Eğitimi bölümünde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılıyor olması	1	Deneyimsiz olma	1

Tablo 67 kendini ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “bireye ait özellikler” olduğu saptanmıştır. Bireye ait özellikler teması altında “yüksek öz yeterlik inancı” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmiştir. Bu bulguya dayanarak eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına yüksek öz yeterlik algısı kazandıran öğrenme ortamlarının yeterince düzenlendiği belirtilebilir. Tablo 67 kendini ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin

öğrenmelerini ölçme hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “bilgi” olduğu; bilgi teması altında ise “bilgi eksikliği” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Ölçme değerlendirme derslerinde gereken bilgileri aldık ve uygulamalarını yaptık. Yapabileceğime inanıyorum” (Öğretmen adayı 45).

“Sadece testleri değil alternatif ölçme değerlendirme araçlarını da kullanabilirim” (Öğretmen adayı 46).

“Klasik ölçme yöntemlerine ilişkin bilgim var ancak farklı ölçme yöntemlerini bilmiyorum” (Öğretmen adayı 20).

“Bu konuda kendimi donanımlı hissetmiyorum” (Öğretmen adayı 35).

“Değişik ölçme teknikleri konusunda deneyim yaşamadım” (Öğretmen adayı 38).

“Değişik ölçme tekniklerini ve bunların nasıl kullanıldığı hakkında yeterince bilgim yok” (Öğretmen adayı 49).

Öğretmen adaylarının verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 68’de yer verilmiştir.

Tablo 68: Öğretmen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	8	Bireye Ait Özellikler	3
Zevk alma	1	Veri analizinin zor olduğunu düşünme	2
İlgi duyma	1	Düşük öz yeterlik algısı	1
Azimli olma	1		
Dikkatli olma	1	Süreç	6
Veri analizi yapmanın ve geribildirim sağlamanın önemli olduğuna inanma	3	Madde analizi yapamama	1
Veri analizinin kolay olduğunu düşünme	1	Maddelerin güçlük düzeylerini hesaplayamama	1
		Verileri analiz edememe	2
		Verileri yorumlayamama	1
		Geri bildirim sağlayamama	1
Süreç	29		
Verileri analiz etme	6	Bilgi	6
Anında dönüt verme	15	Bilgi eksikliği	6
Dönüt verirken kullanılan dile dikkat etme	1		
Dönüt verirken zamanı etkin kullanma	1	Eğitim	6
Doğru puanlama yapma	1	Alınan eğitimin verimli olmaması	4
Madde güçlük indeksini saptayabilme	1	Öğretim elemanının yetersizliği	1
Madde ayırt ediciliğini belirleyebilme	1	Teoriye dayalı eğitim almış olma	1
Aileleri değerlendirme sürecine entegre etme	3		
		Deneyim	7
Bilgi	3	Deneyimsizlik /Yaşantı azlığı	7
Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması hususunda bilgi sahibi olma	2		
Veri analizi için kullanılacak program bilgisine sahip olma	1		
Eğitim	4		
Alınan eğitimin verimli olması	2		
Öğretim elemanının etkin olması	1		
Öğretmenlik uygulaması dersinin verimli geçmesi	1		

Tablo 68 kendini verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “süreç” olduğu saptanmıştır. Süreç teması altında “anında dönüt verme” alt temasının en yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmiştir. Tablo 68 kendini verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “deneyim” olduğu gözlenmiştir. Deneyim teması altında “deneyimsizlik;

yaşantı azlığı” alt temasının sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının geri bildirim sağlama konusunda kendilerini yeterli görmelerinin nedeninin, öğrenimlerinin her aşamasında bu sürecin içerisinde bulunmaları ve öğretim elemanlarının olumlu davranışlarını model almaları olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının önkoşul bilgiye sahip olmamaları ve deneyim olanağı bulamamalarının, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde kendilerini yeterli görmemelerine neden olduğu söylenebilir. Bu bulgulara dayanarak öğretim elemanlarının öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeyini yeterince dikkate almadıkları ve öğretmen adaylarına yeteri kadar uygulama fırsatı verilmediği düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Analiz konusunda bilgim çok fazla aynı zamanda geri bildirim konusunda zamanı etkin kullanabilirim” (Öğretmen adayı 36).

“Öğrettiklerimi analiz edebilecek yorumlayabilecek ve geri bildirim sağlayabilecek düzeydeyim” (Öğretmen adayı 59).

“Bu alanda deneyim sahibi olmadığım için yeterli olduğumu söyleyemem” (Öğretmen adayı 25).

“Uygulama eksikliğinden dolayı yetersiz olduğumu düşünüyorum” (Öğretmen adayı 49).

Öğretmen adaylarının sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme hususundaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini ve görüşlerinin altında yatan gerekçeleri belirten temalara ve alt temalara Tablo 69’da yer verilmiştir.

Tablo 69: Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri (Frekans Dağılımları) (N=60)

Öğretmen Adaylarının Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme Yeterliklerine İlişkin Görüşleri ve Gerekçeleri			
Çok Yeterliyim-Yeterliyim		Çok Az Yeterliyim-Yetersizim	
Tema ve Alt Temalar	f	Tema ve Alt Temalar	f
Bireye Ait Özellikler	14	Bireye Ait Özellikler	2
Yüksek öz yeterlik algısı	3	Ölçme değerlendirme dersine karşı olumsuz tutum sahibi olma	1
Sorgulayıcı olma	4	Verileri yorumlamada güçlük çekme	1
Mesleğini doğru yapma amacına sahip olma	1	Sürece İlişkin	1
Sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecinde düzenleme yapmanın gerekliliğine inanma	3	Öğrenenlerin her birine ulaşmanın zor olması	1
Tam öğrenmenin gerekliliğine inanma	1	Bilgi	5
Geribildirim sağlamanın önemine inanma	2	Ölçme değerlendirme alanına ilişkin yeterli bilgiye sahip olamama	4
Süreç	22	Öğrenme öğretme süreci hususunda yeterli bilgiye sahip olmama	1
Sonuçları öğrenme öğretme sürecini düzenlemede kullanabilme	5	Deneyim	5
Başarı düzeyini arttırabilme	1	Deneyimsiz olma/Uygulama azlığı	5
Sonuçlara göre konuyu tekrarlama	1		
Verileri analiz edebilme	1		
Öğrenenlerin eksiklerini tanımlayabilme ve giderebilme	6		
Materyalleri gözden geçirme	1		
Başarısız olma durumunda farklı öğretim yöntemleri kullanabilme	2		
Geribildirim sağlayabilme	2		
Öğrenenlerin davranışlarını gözleme	1		
Sonuçlara göre kazanımları irdeleme	1		
Öz değerlendirme yapma	1		
Bilgi	2		
Gerekli bilgiye sahip olma	2		
Eğitim	1		
Öğretim elemanın etkinliği	1		
Öğrenen Özellikleri	2		
Öğrenenlerin gelişim özelliklerini dikkate alma	1		
Bireysel farklılıkları dikkate alma	1		

Tablo 69 kendini öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme hususunda yeterli ya da çok yeterli gören öğretmen adayları açısından incelendiğinde en yüksek frekansa sahip temanın “süreç” olduğu saptanmıştır. “Süreç” teması altında yer alan “öğrenenlerin eksiklerini tanımlayabilme ve giderebilme” alt temasının sıklıkla vurgulandığı gözlenmektedir. Tablo 69 kendini öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme hususunda yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları açısından incelendiğinde yüksek

frekansa sahip temaların “deneyim” ile “bilgi” olduğu; deneyim teması altında “deneyimsiz olma; uygulama azlığı” alt temasının; bilgi teması altında “ölçme değerlendirme alanına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmama” alt temasının yüksek frekansa sahip olduğu gözlenmektedir. Bu bulgulara dayanarak “Öğretmenlik Uygulaması” dersinde öğretmen adaylarına yeteri kadar uygulama yapma fırsatı verilmediği, buna bağlı olarak da “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin yeterince ihtiyaçları giderici nitelikte verilmediği söylenebilir. Ayrıca “Ölçme ve Değerlendirme” dersinin öğretmen adaylarının ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının açık uçlu ankete verdikleri yanıtlardan öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme konusunda yeterli ya da yetersiz olmalarının nedenleri olarak sıklıkla belirtilen alt temaları destekleyici olanlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

“Uygulama eksikliği nedeniyle kendimi yetersiz görüyorum” (Öğretmen adayı 31).

“Ortaya çıkan sonuçlara bakarak yorumlar yapıp buna göre süreci gözden geçirip gereken düzeltmeleri yaparım” (Öğretmen adayı 48).

SONUÇ

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda araştırmalara konu olabilecek önerilere yer verilmektedir.

Öğrenme Öğretme Süreci Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının “Dersi Planlama”, “Materyal Hazırlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “Zaman Yönetimi” ve “Davranış Yönetimi” hususlarında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmemesinden, cinsiyetin öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde farklılaşma oluşturacak bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

- Okul öncesi öğretmeni adaylarının “Dersi Planlama”, “Materyal Hazırlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme”, “Zaman Yönetimi” ve “Davranış Yönetimi” hususlarında diğer bölümlerde öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları kadar yeterli olduklarını düşünmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının kendilerini “Dersi Planlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Zaman Yönetimi” ve

“Davranış Yönetimi” hususlarında mesleğini istemeyerek tercih eden öğretmen adaylarına oranla daha yeterli görüyor oldukları sonucuna varılmıştır.

- Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci alanında yer alan “Materyal Hazırlama”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme” ve “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde öğretmenlik mesleği tercihindeki isteklilik durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmemesinden, meslek tercihinde isteklilik durumunun, öğretmen adaylarının yeterlik düzeyleri arasında her zaman farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme”, “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme”, “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri bildirim Sağlama” ile “Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” hususlarında kendilerini genel olarak yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

- Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmemesinden, cinsiyetin öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanı yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde farklılaşma oluşturacak bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Okul öncesi öğretmeni adaylarının kendilerini “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme”, “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme”, “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama” ile

“Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” hususlarında diğer öğretmen adaylarına oranla daha az yeterli görüyor oldukları ortaya çıkmıştır.

- Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının kendilerini “Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme” konusunda mesleğini istemeyerek tercih eden öğretmen adaylarına oranla daha fazla yeterli görüyor olmalarından, meslek tercihindeki isteklilik durumunun öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde farklılaşma oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme alanında yer alan “Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencilerin Öğrenmelerini Ölçme”, “Verileri Analiz Ederek Yorumlama ve Geri Bildirim Sağlama” ile “Sonuçlara Göre Öğrenme Öğretme Sürecini Gözden Geçirme” yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşlerinde öğretmenlik mesleği tercihindeki isteklilik durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılaşmanın meydana gelmemesinden, meslek tercihindeki isteklilik durumunun öğretmen adaylarının yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde her zaman farklılaşma oluşturan bir değişken olmadığı anlaşılmaktadır.

Öğrenme Öğretme Süreci Yeterlik Nedenlerine İlişkin Sonuçlar

- Dersi planlama konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, derslerin teorik olarak işlenmesi ve derslerde yeteri kadar uygulama yapılmamasıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli

olmalarını, zamanı etkin kullanabilmeleri ve aldıkları eğitimin kaliteli olmasıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

- Materyal hazırlama konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, bilgi eksiklikleriyle ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, öğrenen özelliklerini dikkate alarak materyal geliştirebilmeleriyle ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

- Öğrenme ortamlarını düzenleme konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimsiz olmalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları ve deneyimli olmalarıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

- Ders dışı etkinlikleri düzenleme konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, sahip oldukları yüksek öz yeterlik inancıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

- Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, bireylerin birbirlerinden farklı olduklarına inanmaları ve bireysel farklılıkları önemsemeleri ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

- Zaman yönetimi konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, ders planı yapmalarıyla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

- Davranış yönetimi konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, sahip oldukları etkili iletişim becerileriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme Değerlendirme Yeterlik Nedenlerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme yeterliklerine ilişkin görüşlerini, yöntem ve teknik bilgisine sahip olma ya da olmama durumlarına göre belirledikleri anlaşılmaktadır.

- Bilgi eksikliği olan öğretmen adaylarının ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri; öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Verileri analiz ederek yorumlama ve geri bildirim sağlama konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, zamanında dönüt verebilmeleriyle ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

- Sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme konusunda kendilerinin çok az yeterli ya da yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yetersiz olmalarını, deneyimli olmamalarıyla ilişkilendirdikleri; kendilerinin yeterli ya da çok yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarının yeterli olmalarını, öğrenenlerin eksikliklerini belirleyebilmeleri ve tamamlayabilmeleriyle ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilebilecek araştırmalara, öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen ve öğretmen adayı yetiştirme programlarına ilişkin içerik düzenleme çalışmalarına yönelik öneriler getirilmiştir.

1. Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen ve öğretmen adayı yetiştirme programlarının içeriği, öğretmen adaylarının kendilerinin daha az yeterli olduklarını düşündükleri hususlar dikkate alınarak oluşturulmalıdır.
2. Öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanı yeterliklerine sahip olma düzeylerine ilişkin görüşleri dikkate alındığında, kendilerini yetersiz ya da çok az yeterli bulan öğretmen adayları tarafından yetersiz olmalarının nedenleri olarak belirtilenlerin, öğretmen yetiştirme programlarına yönelik değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına yön vereceği düşünülebilir. Öğretmen adayları tarafından öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanı yeterliklerine yeteri kadar sahip olunamamasının nedenleri olarak değinilen tema ve alt temalar dikkate alınarak, öğretmen yetiştiren kurumların programları gereksinimlere uygun ve işlevsel olacak biçimde yeniden

yapılandırılmalıdır. Ders içerikleri ilgili tema ve alt temalar dikkate alınarak yeniden düzenlenmeli ve derslerde uygulamalara yer verilmelidir.

3. Nitel veri analizi sonuçları dikkate alındığında,

- Öğretmen adaylarına iletişim ve üst düzey düşünme becerileri kazandırılmalıdır.

- Öğretmen adaylarının güdülenmişlik düzeylerini arttıracak öğrenme ortamları tasarlanmalıdır.

- Öğretmen yetiştirme programlarında yüksek öz yeterlik algısı oluşturacak öğrenme ortamlarının nasıl oluşturulacağına değinilmelidir.

- “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin içerik, süre ve uygulanış biçimi açısından ihtiyaçları giderici nitelikte işlevsel olması sağlanmalıdır.

- Eğitim fakültelerinde dersler öğrenenlere deneyim kazandıracak ve uygulama fırsatı sunacak biçimde tasarlanmalıdır.

- “Öğretim İlke ve Yöntemleri” ile “Ölçme ve Değerlendirme” derslerinde uygulamaya ağırlık verilmelidir.

- Öğretim elemanlarının nicelik ve nitelik bakımından geliştirilmesi için hizmetiçi eğitimler sağlanmalıdır.

4. Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci yeterliklerine ilişkin görüşlerinin daha olumlu olması amacıyla, öğretmen yetiştiren kurumlarda “Dersi Planlama”, “Öğrenme Ortamlarını Düzenleme”, “Ders Dışı Etkinlikleri Düzenleme”, “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme” “Zaman Yönetimi” ve “Davranış Yönetimi” hususlarında seçmeli dersler tasarlanmalıdır.

5. Meslek tercihindeki isteklilik durumunun öğretmen adaylarının öğrenme öğretme süreci ve ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinde farklılaşma oluşturduğu

düşünüldüğünde, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinde öğretmen aday adaylarına öğretmenlik mesleği önkoşul yeterlikleri ölçeği ile öğretmenlik mesleği ilgi ölçeği uygulanmalıdır.

6. Okul öncesi öğretmeni adaylarının kendilerini diğer bölümlerde öğrenimlerini sürdüren öğretmen adayları kadar yeterli görmemeleri dikkate alınarak, bu durumun altında yatan nedenler incelenerek sorunun nasıl çözüleceğine ilişkin çalışmalar yürütülmelidir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

1. Farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterliklerine ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik yapılacak çalışmalarla öğretmen adaylarının genel durumunun ölçülmesi daha net sonuçlar ortaya koyacaktır. Bu çalışmalarla öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin görüşlerinde farklılıklar varsa bu farklılıkların nedenleri ortaya çıkarılabilir.

2. Öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” ile “Program ve İçerik Bilgisi” yeterliklerine sahip olma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla betimsel ya da deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere yeterince sahip olamamalarının nedenleri olarak belirtilen etmenlerin nasıl ortadan kaldırılacağına ilişkin çalışmalar yürütülebilir.

4. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin öğretmenlik mesleğindeki başarılarını yordama gücünü saptamak amacıyla çalışmalar yapılabilir.

5. Farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının iletişim ve üst düzey düşünme becerilerinin öğretmenlik mesleği yeterliklerine etkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
6. Farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının mesleki yeterliklerine etkisinin araştırıldığı çalışmalara devam edilebilir.
7. Milli Eğitim Bakanlığının Üniversitelerle iş birliği yaparak, öğretmen yeterlikleri üzerine gerçekleştirdiği çalışmalara devam edilmelidir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 89-110.

Aiken, L. R. (2000). *Psychological Testing and Assessment*. (Tenth Edition) Boston: Allyn and Bacon.

Akbaşı, S. ve Yanpar Yelken, T. (2009). Öğretmen Adaylarının Okul, Aile, Toplum İlişkileri Alanındaki Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi*. Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları, 101, 481-485.

Akdağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlik Duygusu. *Spormetre/ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.

Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 1-11, <http://www.tojet.net/articles/2311.pdf> adresinden 29.06.2011 tarihinde indirilmiştir.

Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımanın Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2):15-24.

Al-Batanich, A. ve Brooks, L. (2003). Challenges, Advantages and Distadvantages of Instructional Technology in the Community College Classroom. *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 178-195.

Alıcı, D. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.

Allinder, R. M. (1995). An Examination of the Relationship between Teacher Efficacy and Curriculum Based Measurement and Student Achievement. *Remedial & Special Education*, 27, 141-152.

Antzoulatos, E. (2008). *Beginning Secondary Teachers and Student Assessment: Perceptions and Experiences of Assessment as a Pedagogical Challenge*. The University of Sydney, Faculty of Education and Social Sciences.

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.

Ashton, P. ve Webb, R. (1986). *Making a Difference: Teacher Sense of Efficacy and Student Achievement*, New York: Longman.

Aşan, A. (2002). Pre-service Teachers' Use of Technology to Create Instructional Materials: a school-college partnership. *Technology, Pedagogy And Education*, 11(2), 217-232.

Aşlıoğlu, B. (2006). İngilizce Öğretmen Adaylarının Öğretim Yöntem ve Teknikleri Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Algıları. *Eğitim Araştırmaları*, 22, 1-11.

Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlilik Algısı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.

Atılğan, H., Kan, A. & Dogan, N. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Editör: Hakan Atılğan), Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aydın, S. (2000). İngilizce Öğretiminde Uygulanan Testlerle İlgili Sorunlar ve Çözümler. *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dilbilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 4(1), 182-192.
- Aydın, A. (2001). Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implication (ICONTE). 11-13 Kasım Antalya/Türkiye.*
- Ayvacı, H. Ş.; Devecioğlu, Y. & Yiğit, N. C. (2002). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/pdf/bildiri/t277d.pdf adresinden 20.06.2011 tarihinde ulaşılmıştır.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme: Öğretmen El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık,.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulanması*. Ankara: ÖSYM.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Editörler: Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. MEB Öğretmen Kitapları Dizisi, İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.

- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi*, http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.pdf adresinden 18.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- Büyükkaragöz, S. S. ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metotları*. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carlberg, C. (1981). *South Dakota Study Report*. Denver CO, Midcontinental Regional Educational Laboratory,.
- Chambers, S. M. ve Hardy, J. C. (2005). Length of time in student teaching: effects on classroom control orientation and self-efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28 (3), 3–9.
- Chan, D. W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong, *Educational Psychology*, 23(5), 521-533
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. USA: Sage Publications.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakır, Ö., Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2000). Mersin Üniversitesi 1999-2000 Yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) Çeşitli Değişkenler Açısından

Değerlendirilmesi, Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.

Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. ve Boone, W. J. (2005). Preservice Teacher Self-efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Preservice Teachers in Turkey and America. *Science Educator*, 14(1).

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

Çeliköz, N. (2004). Yeni program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 24, Sayı:1.

Çokluk-Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmen Adaylarının Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Çoruhlu Şenel, T., Nas Er, S. ve Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendime Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.

Çoşkun, E., Gelen, İ. ve Öztürk, E. P. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretim Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.

Çoşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. USA: Sage Publications.
- Dalyan, A. (1990). The Comments of EFL Teachers on Preparing Achievement Tests and an Analysis of a Sample Test. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1999). Öğretmen Nitelikleri. *Cumhuriyetin 75. Yılında Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 53-62.
- Demirel, Ö. ve Ünver, G. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Merkezli Öğretimi Planlama Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (26), 188-195.
- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara, Pegem Akademi.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişki. *Eğitimde Politika Analizi ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1).
- Durucan, M. (2004). Milli Eğitimde Avrupa Birliği Vizyonunda Müfredat Değişikliği. *Anahtar Dergisi*, 189, 14-23.
- Ediger, M. (1996). Portfolios, Pupils and the Teacher. *Education Quarterly*, 45.
- Eggen, P. D., ve Kauchak, D. P. (2001). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon. Ekşi, N.

(2006). Bilgisayar Teknolojisinde Öğretmen Yeterlilikleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 2, 8-10.

Ekşi, N. (2006). Bilgisayar Teknolojisinde Öğretmen Yeterlilikleri. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 2, 8-10.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality*, 35 (5), 573–586.

Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Episol Yayınları.

Erden, M. (2008). Sınıf Yönetimi. Ankara: Arkadaş yayınevi.

Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlik Algıları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 236-244.

Gökçe, E. (1999). İlköğretim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi.

Green, J. A. (1970). *Introduction to Measurement and Evaluation*. New York, Dodd, Mead Company.

- Gullickson, A. R. (1985). Student Evaluation Techniques and Their Relationship to Grade and Curriculum. *The Journal of Educational Research*, 79(2), 96-100.
- Güçlü, N. (2000). Öğretmen Davranışları, *Millî Eğitim*, 147, 21-23.
- Gültekin, M.; Çubukçu, Z. ve Dal, S. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri. Selçuk Üniversitesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Gündüz, Y. (2001). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Yeterlilikleri. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, A. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilikleri, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yüksek Lisans Tezi*.
- Güney, S. (2011). Davranış Bilimleri. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (1999). Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gürkan, T. (2005). Okul Öncesi Eğitimde Kaliteyi Etkileyen Faktörler Konusunda Üniversitelerden Toplanan Anket Sonuçları. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantı Raporu, AÇEV Yayını, <http://www.acev.org/araştırmacılarımız.p?id=248long=tr=page=2> adresinden 20.16.2011 tarihinde alınmıştır.
- Güven, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Kazandırdığı Yeterlilikler Yönünden Değerlendirilmesi* (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_2/165-179 adresinden 16.06.2011 tarihinde alınmıştır.

- Güven, B. ve Sözer, M. A. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretimin Bireyselleştirmesine İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-99.
- Haktanır, G. (2008). Okul Öncesi Öğretmeninin Niteliği. *Eğitime Bakış Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 4(12), 22-35.
- Işıksal, M. ve Çakıroğlu, E. (2006). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe ve Matematik Öğretimine Yönelik Yeterlik Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 74-84,.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3 (2), 433-461.
- Kan, A. (2007a). Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretim Özyetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Eğitim-Öğretim Özyetkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 35-50.
- Kan, A. (2007b). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 133-144.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Karaca, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*, 90.

- Karaca, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Karaca, E. (2008). Öğretmenlerin Yeterlik Algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 70-97.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlilikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(2), 1-14.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, A. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 117-127.
- Köse, E. (2003). Erzurum İlindeki İlköğretim Okullarında Ders Dışı Etkinliklere Yönelik Altyapı Olanakları İle İlgili Bir Ön Araştırma, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. Eğitim Bilimleri Özel Sayısı,7.
- Köse, E. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya. <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/75.pdf> adresinden 10.08.2011 tarihinde ulaşılmıştır.
- Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2008). Stajyer Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Kazanma Düzeylerine İlişkin Algıları. Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, 10(2).

- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003a). Portfolyo Değerlendirme. *Çağdaş Eğitim*, 28(295).
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2003b). İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2007). *Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice*, 8th edition. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Küçükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kyriacou, C. (1991). *Essential Teaching Skills*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Liu, X. (2008). Measuring Teachers' Perceptions of Grading Practices: Does School Level Make a Difference? *Northeastern Educational Research Association (NERA) Annual Conference Proceedings*.
- Lunenberg, M. (2002). Designing a Curriculum for Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, Vol.25 no. 2(3). p. 264-277.
- MEB. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006 Web: <http://otmg.meb.gov.tr>. adresinden 10 Ocak 2011 yılında ulaşılmıştır.
- MEB. (2009). *Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Web: <http://otmg.meb.gov.tr>. adresinden 10 Ocak 2011 yılında ulaşılmıştır.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

- Moskal, B. M. (2003). Recommendations for Developing Classroom Performance Assessment and Evaluation. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3).
- NcNess, E., Broedfoot, P. ve Osborn, M. (2003). Is the Effective Ompromising the Affective? *British Educational Research Journal*. 29(2), 243-257.
- Numanoğlu, G. ve Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Odabaşı, F. ve Gündüz, Ş. (2004). *Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi*. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(1).
- Oğuz, A. (2009). İngilizce Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Ders Planı Hazırlamaya İlişkin Görüşleri, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 456-477.
- Öncü, H. (2009). *Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme*. TSA, 1.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM.
- Özdemir, Ö. (2007). İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç Kullanma Yeterlilikleri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.

- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(57), 277-306.
- Özdemir, S., Yalın, İ. ve Sezgin, F. (2008). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9).
- Öztürk, Ç. (2004). Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlilikleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 75-83.
- Sad, N. ve Arıbaş, S. (2008). İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Materyal ve Etkinlik Kullanma Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 169-187.
- Saracaloğlu, A. S.; Kumral, O. ve Kanmaz, A. (2009). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38-54.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675
- Selvi, K. (2008). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004). "Sınıf Öğretmeni Bilgiyi Aktaran Kişi Değil, Bilgiye Ulaşma Yollarını Öğreten Kişidir", Web: <http://bef.sdu.edu.tr/hocalar/dekanlik>

/nuray_senemoglu/Makaleler/ sinif_ogr.htm adresinden 15 Şubat 2010 yılında ulaşılmıştır.

- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seylan, G. (2006) İşlevsel Sözel İletişim Becerisi Kazandırmanın Zarar Verme Davranışlarını Azaltmaya Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Soylu, Y. (2009). Sınıf Öğretmen Adaylarının Matematik Derslerinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Konusundaki Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Sönmez,V. (2003). Eğitimin Tarihsel Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. Sönmez,V.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stiggins, R. J., ve Conklin, N. F. (1988). *Teacher Training in Assessment*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Sünbül, A. M. (2001). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Ed. Demirel, Ö ve Kaya, Z.) Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5, 58.
- Şahinel, S. (1997). Ankara Üniversitesi Hazırlık Sınıflarında Uygulanmakta Olan İngilizce Sınavlarına İlişkin İngilizce Okutmanlarının Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Şeker, H., Deniz, S. Ve Görgen, i. (2004). Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 164.

- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: PegemAYayıncılık.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Planlama Yeterliklerini Algılama Düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tuckman, B. W. ve Sexton, T. L. (1990). The Relationship Between Self-beliefs and Self-Regulated Performance. *Journal of Educational Psychology*, 80, 111-117.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde Ders Araç Gereçleri Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşlerinin değerlendirilmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3.
- Ültanır, Y. G. (2003). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme'de Kuram ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, S. (1997). İlköğretim Okulu Birinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri ve Yönetici Sorumluluğu. 3. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu* (23-24 Ekim 1997), Adana, Çukurova Üniversitesi, 1-11.

- Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Van Der Schaaf, M. F., Stokking, K. M ve Verloop, N. (2003). Developing Performance Standards for Teacher Assessment by Policy Capturing. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(4), 395-410.
- Volante, L. ve Fazio, X. (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications for Teacher Education Reform and Professional Development. *Canadian Journal of Education*, 30, 749-770.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Teaching*. San Francisco: Jossey-Boss Publishers.
- Woolfolk, A.E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yalın, H. İ. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2009). Öğretmen Adaylarının Portfolyoları Üzerinde Grup Olarak Yaratıcılık Temelli Materyal Geliştirmenin Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(153).
- Yeşil, R. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-78.

- Yeşil, R. (2008). Aday Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme İlkelerini Uygulama Yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 637-652.
- Yeşil, R. (2009). Sosyal Bilgiler Aday Öğretmenlerinin Sınıf İçi Öğretim Yeterlikleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yıldırım, A. (2003). Instructional Planning in a Centralized School System: Lessons of a Study Among Primary School Teachers in Turkey. *International Review of Education*, 49(5), 525-543.
- Yıldırım, K. (2008). A Case Study on the Use of Materials by Classroom Teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 8(1), 305-322.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, R., Sünbül, A. M., Halis, İ. ve Koç, M. (2002). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Mikro Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu Çokluk, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İnançları. *Ankara Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- Yılmaz, M.; Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen Öz Yeterlik İnancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Yiğit, N. ve Bak, Z. (2005). Çoklu Zeka Kuramına Göre Yapılan Planların Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik Öğretmen Görüşleri. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28-30 Eylül 2005 Denizli Kongre Kitabı (Ed: Hüseyin KIRAN), 1, 798-803.

Zhang, Z. ve Burry Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 323-343, No:16.

EK 1

Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği

Bu ölçek, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinden öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme alanına ilişkin yeterlikleri hakkındaki görüşlerini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte öğrenme ve öğretme süreci yeterlik alanına ilişkin 57, ölçme ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin 24 madde yer almaktadır. Her madde için “*Yetersizim*”, “*Çok Az Yeterliyim*”, “*Biraz Yeterliyim*”, “*Oldukça Yeterliyim*” ve “*Çok Yeterliyim*” anlamına gelen seçenekler oluşturulmuştur.

Sizden istenen her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak size en yakın gelen seçeneği işaretlemenizdir. Size uygun olan seçeneği belirlerken, ‘✘’ ya da ‘✓’ işaretini kullanabilirsiniz. Ayrıca ölçeğe yönelik değerlendirmeler yapabilmemiz için ölçeğin kişisel bilgiler kısmını eksiksiz doldurmanız gereklidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gamze YAVUZ

Mersin Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()
	Fen Bilgisi Öğretmenliği ()	
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği ()	
	İngilizce Öğretmenliği ()	
Öğrenim Görülen Bölüm Türü	Okul Öncesi Öğretmenliği ()	
	Sınıf Öğretmenliği ()	
	Türkçe Öğretmenliği ()	
	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ()	
Öğretmenlik Mesleği Tercihinde İsteklilik Durumu	Öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih ettim ()	Öğretmenlik mesleğini istemeyerek tercih ettim ()

Madde No	Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Süreci Alanındaki Yeterlikleri	Yetersizim	Çok Az Yeterliyim	Biraz Yeterliyim	Oldukça Yeterliyim	Çok Yeterliyim
1	Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlama					
2	Ders planında bireysel farklılıkları dikkate alma					
3	Ders planında amaç ve kazanımların neler olacağını belirleme					
4	Dersi planlarken diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme yapma; diğer öğretmenlerle işbirliği yapma					
5	Ders planında amaca uygun etkinlikleri belirleme					
6	Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirleme					
7	Ders planında kullanacağınız kaynak ve materyalleri belirleme					
8	Ders planında ne tür ödev verileceğini belirleme					
9	Ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verme					
10	Ders planında izleme ve değerlendirme etkinliklerini belirleme					
11	Çalışma yaprakları hazırlama					
12	Materyalleri hazırlarken ya da seçerken bireysel farklılıkları dikkate alma					
13	Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanma					
14	Öğrenme-öğretme sürecinde materyal hazırlarken öğrenci görüşlerini dikkate alma					
15	Materyal hazırlarken hazırladığınız materyalin kullanışlı ve ekonomik olmasına dikkat etme					
16	Hazırlanan materyalin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat etme					
17	Materyal hazırlarken çevre olanaklardan yararlanma					
18	Hazırlanan materyalin içeriğin sunumunu kolaylaştırıcı nitelikte olmasına dikkat etme					
19	Teknolojik ortamlardaki öğrenme-öğretme ile ilgili kavramlara ulaşım, bunları doğruluk ve uygunluk açısından değerlendirme					
20	Öğrencilerin materyal hazırlama ve geliştirmelerine fırsatlar vererek onlarda yaratıcılık ve estetik anlayışın gelişmesine katkıda bulunma					
21	Öğrenme ortamlarını düzenlerken öğrencilerin farklı ön yaşantılarını dikkate alma					
22	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenleme					
23	Öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenleme					
24	Öğrenme ortamlarını düzenlerken araç ve gereçlerin kullanım ilkelerini dikkate alma					
25	Araç ve gereçlerin güvenli biçimde kullanımı için önlemler alma					

Madde No	<i>Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Süreci Alanındaki Yeterlikleri</i>	<i>Yetersizim</i>	<i>Çok Az Yeteriyim</i>	<i>Biraz Yeteriyim</i>	<i>Olanakça Yeteriyim</i>	<i>Çok Yeteriyim</i>
26	Ders araç ve gereçlerinin bakımını sağlama ve ders araç-gereçlerini kullanıma hazır halde tutma					
27	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alma					
28	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olma ve bunları öğretme					
29	Öğrenme ortamını öğrencilerin estetik duyarlılığını olumlu yönde etkileyecek biçimde düzenleme					
30	Ders dışı etkinlikler için plan hazırlama					
31	Ders dışı etkinliklerin dersin amacına uygun olmasına dikkat etme					
32	Ders dışı etkinlikleri öğrenci özelliklerini dikkate alarak düzenleme					
33	Ders dışı etkinlikler için gerekli yazışma ve görüşmeleri yapma					
34	Ders dışı etkinlikler için gereken araçları temin etme					
35	Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alma					
36	Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinlikleri düzenleme					
37	Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek amacıyla kayıtlar tutma					
38	Öğretimi çeşitlendirirken gerektiğinde uzman yardımına başvurma					
39	Yöntemleri belirlerken bireysel farklılıkları dikkate alma					
40	Özel sorunları olanlarla ilgili yasal dayanakları bilme					
41	Bireysel öğrenme planları yapma					
42	Bireysel farklılıkları dikkate alarak ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını çeşitlendirme					
43	Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanma					
44	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi plânlama					
45	Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma					
46	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapma					
47	Öğrencilere yapıcı, açıklayıcı ve geliştirici geri bildirimler verme					
48	Öğrencilere isimleriyle hitap etme					
49	Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma					
50	Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma					
51	Öğrencilerin kendilerini güven içinde hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturma					
52	Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme					

Madde No	<i>Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Öğretme Süreci Alanındaki Yeterlikleri</i>	<i>Yetersizim</i>	<i>Çok Az Yeterliyim</i>	<i>Biraz Yeterliyim</i>	<i>Oldukça Yeterliyim</i>	<i>Çok Yeterliyim</i>
53	Öğrencilere duygu ve düşüncelerini yönetebilmelerinde rehberlik etme					
54	Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmeleri için olanak sağlama					
55	Öğrencilerin öz denetim becerilerini geliştirmesine rehberlik etme					
56	Araç-gereç ve teknolojinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında sağlık ve güvenliğe öncelik veren önlemler alma					
57	Kişiler arası problem çözme becerilerine sahip olup öğrencilerde de bu becerilerin gelişmesi için rehberlik etme					
Madde No	<i>Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri</i>	<i>Yetersizim</i>	<i>Çok Az Yeterliyim</i>	<i>Biraz Yeterliyim</i>	<i>Oldukça Yeterliyim</i>	<i>Çok Yeterliyim</i>
58	Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verme					
59	Amaca uygun ölçme araçlarını belirleme					
60	Ölçme araçlarını çeşitlendirme					
61	Çok yönlü değerlendirme için portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem vb. alternatif ölçme araçlarını belirleme					
62	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapma					
63	Ölçme aracını geliştirme					
64	Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğini test etme					
65	Ölçme aracını uygulama					
66	Öğrencinin çalışmalarını kontrol etme (proje, ödev, vb.)					
67	Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenleme ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanma					
68	Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçme					
69	Veri analizinde uygun istatistik tekniğini seçip uygulama					
70	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz etme					
71	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürme					
72	Ölçme sonuçlarını yorumlayıp öğrenciye geri bildirim sağlama					
73	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verme					
74	Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirme					
75	Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapma					
76	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşma					

Madde No	<i>Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri</i>	<i>Yetersizim</i>	<i>Çok Az Yeteriyim</i>	<i>Biraz Yeteriyim</i>	<i>Oldukça Yeteriyim</i>	<i>Çok Yeteriyim</i>
77	Hedefleri yeniden gözden geçirme					
78	Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirme					
79	Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirme					
80	Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirme					
81	Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirme					

EK 2

Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Anketi

Sevgili öğretmen adayı,

Aşağıda öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterliklerle ilgili sorulara yer verilmiştir. Görüşlerinizi içtenlikle yansıtmanız araştırma açısından önemlidir. İsim yazmanız gerekmemektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Kişisel Bilgiler:

Cinsiyet: Bay Bayan

Bölüm:.....

Öğretmenlik mesleği tercih durumu:

Öğretmenlik mesleğini **isteyerek** tercih ettim. Öğretmenlik mesleğini **istemeyerek** tercih ettim.

1. Öğrenme öğretme süreci yeterlik alanı olarak tanımlanan “Dersi planlama”, “Materyal hazırlama”, “Öğrenme ortamlarını düzenleme”, “Ders dışı etkinlikleri düzenleme”, “Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme”, “Zaman yönetimi” ve “Davranış yönetimi” hususlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirterek açıklayınız.

Yeterlik Alanı	Seçiminiz	Nedeniniz
Dersi planlama	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim
		<input type="checkbox"/> Yetersizim
Materyal hazırlama	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim
		<input type="checkbox"/> Yetersizim

Öğrenme ortamlarını düzenleme	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim	Çünkü,.....	
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim		
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim		
		<input type="checkbox"/> Yetersizim		
Ders dışı etkinlikleri düzenleme	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim		Çünkü,.....
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim		
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim		
		<input type="checkbox"/> Yetersizim		
Bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim	Çünkü,.....	
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim		
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim		
		<input type="checkbox"/> Yetersizim		
Zaman yönetimi	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim		Çünkü,.....
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim		
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim		
		<input type="checkbox"/> Yetersizim		
Davranış yönetimi	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim	Çünkü,.....	
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim		
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim		
		<input type="checkbox"/> Yetersizim		

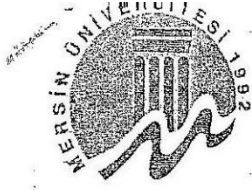
2. Ölçme değerlendirme yeterlik alanı olarak tanımlanan “Ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme”, “Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme”, “Verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama” ve “Sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme” hususlarında yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz? Nedenlerini belirterek açıklayınız.

Yeterlik Alanı	Seçiminiz		Nedeniniz
Ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim	Çünkü,.....
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim	
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim	
		<input type="checkbox"/> Yetersizim	
Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencilerin öğrenmelerini ölçme	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim	Çünkü,.....
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim	
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim	
		<input type="checkbox"/> Yetersizim	
Verileri analiz ederek yorumlama, geri bildirim sağlama	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim	Çünkü,.....
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim	
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim	
		<input type="checkbox"/> Yetersizim	
Sonuçlara göre öğrenme öğretme sürecini gözden geçirme	<input type="checkbox"/> EVET	<input type="checkbox"/> Çok yeterliyim	Çünkü,.....
		<input type="checkbox"/> Yeterliyim	
	<input type="checkbox"/> HAYIR	<input type="checkbox"/> Çok az yeterliyim	
		<input type="checkbox"/> Yetersizim	

EK 3

Ölçek ve Anket İzni

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenimini sürdüren öğretmen adaylarına “Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Ölçeği” ile “Öğrenme Öğretme Süreci ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Anketi” nin uygulanması için Mersin Üniversitesi Rektörlüğünden alınan izne EK 3’de yer verilmiştir (EK 3 bir sonraki sayfada yer almaktadır).



T. C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik




Sayı : B.30.2.MEÜ.0.70.03.00-605.01- 776/7277
Konu : Anket Çalışması

11/05/2011

MEÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 04/05/2011 tarihli ve B.30.2.MEÜ.0.44.00.00-302.08.01-154 sayılı yazı.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi yazısında belirtilen, Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretimi) Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gamze YAVUZ'un "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Anketi" konulu yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine ekli anketleri uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür. Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Yüksel ÖZDEMİR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1- İlgili yazı (1 sayfa)
- 2- Anket (10 sayfa)

DAĞITIM :

Eğitim Fakültesi Dekanlığına
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne (Ekler konulmadı)