

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ**  
Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 237

**I.ULUSAL EĞİTİMDE VE PSİKOLOJİDE**  
**ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**  
**KONGRESİ**

**Yayına Hazırlayanlar**

Prof.Dr.Nizamettin KOÇ  
Öğr.Gör.Dr.H.Deniz GÜLLEROĞLU  
Araş.Gör.Deniz Tuğçe COŞKUNER

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ YAYINLARI NO: 241**

**ISBN: 978 – 975 – 482 – 843 – 6**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ  
İncitaşı Sokak No:10  
06510 Beşevler / ANKARA  
Tel: 0 (312) 213 66 55  
Basım Tarihi: 04/12/2009

## SUNU

“**I.Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi**” 14-16 Mayıs 2008 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’nın koordinatörlüğünde, Ankara Üniversitesi ATAUM (Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi) salonlarında gerçekleştirilmiştir.

“Ölçme ve Değerlendirme - Psikometri” alanındaki akademik çalışmaların ve uygulamaların paylaşılmasını amaçlayan bu kongreye üniversitelerden akademisyenler, Milli Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum kuruluşlarından uzmanlar, resmi ve özel okul öğretmenlerinden oluşan geniş bir grup katılmıştır.

Üç gün devam eden kongrede yapılan çalışmalar; **Çağrılı bildirimler, Sözlü Bildirimler**, “Öğrencilerin Üst Düzey Zihinsel Özelliklerinin Belirlenmesi” konulu bir “**Atölye Çalışması**” ve “**Değerlendirme Paneli**” olmak üzere dört ana başlıkta yürütülmüştür.

Kongrenin başlangıcında ortak oturumlar halinde çağrılı bildirimler sunulmuş, daha sonra kongreye sözlü bildiri sunmak üzere yapılan başvurular arasından “Bilimsel Danışma Kurulu”na seçilen bildirimler beş paralel oturum halinde sunulmuş ve tartışılmıştır.

Kongrede sunulan çağrılı bildirimler ve sunan akademisyenler şunlardır: “*İlk ve Orta Öğretimde Dikey Geçişler*” (Prof.Dr.Yaşar Baykul); “*Farklı Bilim Alanlarının Eğitim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme*” (Prof.Dr.Ferhunde Öktem); “*Psikolojik Testler ve Etik Standartlar Bakış Açısından Yanıtlanması Gereken Sorular*” (Prof.Dr.Ata Tezbaşaran); “*Araştırma Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme*” (Prof.Dr.Niyazi Karasar); “*Yaratıcılık İçin Fırsat Ne Kadar Önemli?*” (Prof.Dr.Ali Baykal); “*Geniş Ölçekli Testler ve Değerlendirme*” (Doç.Dr.Selahattin Gelbal); “*İnsan Kaynakları Yönetiminde Ölçme, Değerlendirme ve Kültürel Bağlam*” (Prof.Dr.Canan Sümer); “*Eğitimimizde Psikolojik Testlerin Kullanım Durumu: Sorunlar ve Öneriler*” (Prof.Dr.Nizamettin Koç).

Kongrede, ülkemizde “**Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları**”nın görüşü alınarak verilmesi gereken birçok kararın “uzman görüşü” alınmadan verildiği, bunun da çok önemli birçok sorunun yaşanmasına neden olduğu belirtilerek, çoğu özel eğitim kurumlarında “Ölçme ve Değerlendirme Birimleri” ve “Uzmanları” varken devlet okullarında olmayışının önemli bir çelişki oluşturduğu üzerinde de durulmuştur.

Kongrede üzerinde durulan önemli konulardan bir diğeri de, Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu’nun; öğrencilerin değişik

amaçlarla değerlendirilmesi (öğretimi geliştirme, seçme, sınıflama, yerleştirme vb.) ile ilgili olarak aldıkları kararlarda “**Ölçme ve Değerlendirme Uzmanları**”ndan yeterince yararlanmalarının ortaya koyduğu sorunlar olmuştur.

Kongrede ayrıca, ülkemizde **Yönetmel (Seçme, Sınıflama, Yerleştirme), Öğretimi Geliştirme, Rehberlik**(Mesleki, Eğitsel ve Kişisel) ve **Araştırma** amaçlarıyla kullanılan tüm psikolojik testleri bünyesinde toplayan, yenilerini geliştiren-uyarlayan, bunların dağıtım sistemini kuran- işleten ve “psikologların testler üzerinde denetimine” olanak veren bir merkezin gerekliliği üzerinde durularak, “**Türkiye Test ve Araştırma Merkezi**” adı altında bir merkezin kurulması önerilmiştir.

“I.Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi”nin önemli bir yönü de kongrenin açılışında “Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Alanına Değerli Hizmetlerde Bulunan Eğitimcilerimize Şükran Plaketi Sunulması” olmuştur. Kongreye anlamlı ve hoş bir boyut katan “Şükran plaketi takdim töreni”nde, yoğun duygusal anlar yaşanmıştır. Kendilerine “Şükran Plaketi” takdim edilen değerli eğitimcilerimizi bir kez daha yürekten kutluyor ve şükranlarımızı sunuyoruz.

“I.Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi” birçok kişi ve kuruluşun katkı ve çabasının birleşmesiyle gerçekleştirilmiş bir etkinliktir. Kongremizin gerçekleştirilmesinde bize talep ettiğimiz her türlü desteği sağlayan Üniversite Rektörlüğümüze, kongre sırasında sosyal tesislerinden bize yararlanma olanağı veren Türk Eğitim Derneği’ne, yine kongremizin gerçekleştirilmesinde bize değişik boyutlarda katkı sağlayan, destek veren T.C.Ziraat Bankası’na, CİTO Türkiye Temsilciliği’ne, KÖK Yayıncılık’a, MAYA Akademi’ye, PEGEM Akademi’ye ve RTB Eğitim Çözümleri’ne çok teşekkür ediyoruz.

Ortak ve paralel oturumlar biçiminde gerçekleştirilen kongrede sunulan çağrılı ve sözlü bildirilerin “Kongre Kitabı” olarak yayımlanması Kongre Düzenleme Kurulumuzca kararlaştırılmıştır.

Çağrılı ve sözlü bildiri olarak kongrede sunulmuş olup, bildiri sunuculara kongre öncesi duyurulan “bildiri yazım kuralları” çerçevesinde Kongre Düzenleme Kuruluna iletilmiş olan bildiriler gözden geçirilerek biçimsel ve dilsel bir bütünlük sağlanmasına karşın, bildirilerin yazım, noktalama ve anlatım özellikleri bakımından yazarlarından geldiği biçimiyle yayımlanmasına özen gösterilmiştir. Kongrede sunulduğu halde bu kitapta yer almayan bildiriler,” bildiri yazım kuralları uyarınca duyurulan tarihlere Kongre Düzenleme Kuruluna iletilmeyen bildirilerdir.

Kongre kitabının yayına hazırlanmasında önemli katkılarda bulunan Anabilim Dalımız öğretim elemanları Prof. Dr. Ezel Tavşancıl'a, Doç. Dr. Nükhet Demirtaşlı - Çıkrıkçı'ya, Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu'ya, Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk - Bökeoğlu'na, Öğr.Gör.Dr.Deniz Gülleroğlu'na, Öğr.Gör.Dr.Göksu Gözen-Çıtak'a ve Araş.Gör.Tuğçe Coşkuner'e, kongrenin gerçekleştirilmesinde aktif olarak rol alan tüm Anabilim Dalımız mensuplarına içten teşekkür ediyorum.

Ayrıca, Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü ilgililerine teşekkür ederim.

**Prof.Dr.Nizamettin KOÇ**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Öğretim Üyesi



## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
Sunu .....	III
<i>Prof. Dr. Nizamettin KOÇ</i>	
<b>Açılış Konuşmaları</b>	
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ .....	XVII
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme ABD Başkan Vekili	
Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE .....	XIX
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanı	
Prof. Dr. Ramazan ARSLAN.....	XXIII
Ankara Üniversitesi Rektör Yardımcısı	
<b>Çağrılı Bildiriler</b>	
Türk Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler Dikey Geçiş Sistemi.....	1
<i>Prof. Dr. Yaşar BAYKUL</i>	
Farklı Bilim Alanlarının Eğitim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme.....	29
<i>Prof. Dr. Ferhunde ÖKTEM</i>	
Psikolojik Testler Ve Etik: Yanıtlanması Gereken Sorular .....	35
<i>Prof. Dr. Ata TEZBAŞARAN</i>	
Bilimsel Algı İçin Ortak Ölçütlü Arayış: Araştırma Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme .....	43
<i>Prof. Dr. Niyazi KARASAR</i>	
Yaratıcılık İçin Fırsat Ne Kadar Önemli? .....	55
<i>Prof. Dr. Ali BAYKAL</i>	
İnsan Kaynakları Yönetiminde Ölçme, Değerlendirme ve Kültürel Bağlam ...	71
<i>Prof. Dr. Canan SÜMER</i>	
Eğitimimizde Psikolojik Testlerin (Standart Testlerin) Kullanım Durumu, Sorunlar ve Öneriler.....	85
<i>Prof. Dr. Nizamettin KOÇ</i>	

## **Bildiriler**

- Lisansüstü Tez Çalışmalarının Yöntem Bölümünün İçerik Çözümlemesi  
- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü - ..... 107  
*Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL*
- Tutum Ölçeği Geliştirmede Korelasyona Dayalı Madde Analizi Tekniği  
İçin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı İle Çok Serili  
Korelasyon Katsayısının Karşılaştırılması ..... 123  
*Öğr.Gör. Esin TEZBAŞARAN*
- Devlet Memurları Gizli Sicil Raporu Üzerine Bir Çalışma  
(Akdeniz Üniversitesi Fakülte Sekreterlerinin Görüşleri) ..... 139  
*Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU, Yrd. Doç. Dr. Cem GÜZELLER*
- Genellenebilirlik Kuramı İle Bir Personel Seçme Yönteminde Güvenirliğin  
Değerlendirilmesi ..... 155  
*Dr. Atilla YELBOĞA*
- Nitelik Geliştirme Açısından Yüksek Lisans Tezlerinin Değerlendirmesinde  
Nicel Ölçütlerinin Geliştirilmesi (Eğitim Bilimleri Örneği) ..... 167  
*Yrd. Doç. Dr. M.Semih SUMMAK, Yrd. Doç. Dr. A.Elçin GÖREN SUMMAK*
- Genelleştirilmiş Aşamalı Doğrusal Model İle Rasch Modelinin  
Parametrelerinin Değişmezliğinin Karşılaştırılması ..... 181  
*Uzman Tülin ACAR, Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU*
- Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması ..... 195  
*Yrd. Doç. Dr. H. Coşkun ÇELİK, Yrd. Doç. Dr. Cahit PESEN*
- Görünüme Yönelik Sosyokültürel Tutumlar Ölçeği (GÖYÖSTO)'nin  
Uyarlanması ..... 211  
*Arş.Gör. Temel KALAFAT, Arş.Gör. Durmuş ÖZBAŞI, Ceren DİLEK*
- CITO Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS)ÖİS'de MTK Uygulamaları ..... 225  
*Doç.Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI, Serkan ARIKAN*
- Madde Haritalama Yöntemi ve ÖİS Uygulamalarında Yeterlik Düzeylerinin  
Belirlenmesi ..... 228  
*Prof.Dr. Giray BERBEROĞLU, Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL*
- ÖİS'de Problem Çözme Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi .... 233  
*Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL*



CITO Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi'nde (ÖİS) Bilişsel Gelişim Uygulaması .....	235
<i>Serkan ARIKAN, Ömer KONAK, Doç.Dr. Kutlay YAĞMUR</i>	
ÖİS'de Türkçe Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi ve Örnek Durumlar Üzerinde Bir İnceleme.....	238
<i>Doç.Dr. Kutlay YAĞMUR, Çiğdem Özgen TUNCER</i>	
İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme Araçlarını Tercih Etmede Aradıkları Özellikler ve Kullanım Sıklığına İlişkin Görüşleri.....	241
<i>Yrd. Doç. Dr. İsmail KARAKAYA, Öğr. Gör. Dr. Nuri DOĞAN</i>	
Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri.....	253
<i>Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN</i>	
Çoklu Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Bir Çalışma.....	265
<i>Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN, Öğrt. Berrin GENÇ, Öğrt. Funda ÇALIŞIR, Öğrt. Uğur OKKIRMAN</i>	
İlköğretim Öğretmen ve Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirmesi.....	281
<i>Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ</i>	
İşgören Oryantasyon Eğitiminin İş Performansını Yordama Geçerliliği....	291
<i>Yrd.Doç.Dr. Ramazan BAŞTÜRK, Zeliha PEKDEMİR</i>	
Satış Personeline Yönelik Performans Değerlendirme Ölçeği Geliştirme ve Psikometrik Özelliklerini İnceleme Çalışması.....	305
<i>Uzman Şule AKALIN EMİROĞLU, Prof. Dr. Nizamettin KOÇ</i>	
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği Geliştirme Çalışması .....	317
<i>Prof. Dr. Sema KANER, Arş.Gör. Güçlü ŞEKERCİOĞLU, Arş.Gör. Begümhan YELLİCE YÜKSEL</i>	
Çoklu Regresyon Analizinde Yordayıcılara Ait Genellenebilirliğin Jackknife Yöntemi İle Belirlenmesi.....	333
<i>Yrd.Doç.Dr. Murat KAYRI, Doç.Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK</i>	
Yazma Becerilerini Ölçmede (Notlandırmada) Kullanılan Farklı Ölçme (Notlandırma) Yaklaşımlarının Geçerlikleri Üzerine Kompozisyon Yazmanın Amaçları Bağlamında Karşılaştırmalı Bir İnceleme.....	339
<i>Arş.Gör. Hakan ÜLPER</i>	

Türkçe Dersinin Kazandırmayı Hedeflediği Okuduğunu Anlama Becerisinin Ölçülmesi .....	353
<i>Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU, Selda YILDIRIM, Güler SAVAŞAN</i>	
Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi.....	369
<i>Arş.Gör. Recep Serkan ARIK</i>	
Öğretmen, Öğrenci ve Akran Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki Düzeyi ve Performans Görevlerinde Güvenirlilik Sorunu Üzerine Bir Çalışma.....	377
<i>Uzman Ayşen YİĞİTSOY, Uzman C. Deha DOĞAN</i>	
Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerle İlişkin Tarama Çalışması .....	391
<i>Arş. Gör. Fatih KEZER, Arş. Gör. Safiye BİLİCAN</i>	
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarının Belirlenmesi .....	399
<i>Arş.Gör. Özen YALÇIN, Arş.Gör. Recep Serkan ARIK, Arş.Gör.Necati YALÇIN</i>	
Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelimler Ölçeği .....	411
<i>Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, Uzman Alper KÖSE, Arş.Gör. Sevilay KİLMEN</i>	
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeyi .....	427
<i>Tülay ÇELİK, Ceren ÇEVİK, Müge ULUMAN</i>	
Kimya Derslerinde Yapılandırmacı Öğrenim Tekniklerinin Uygulanması Konusunda Öğrencilerin Düşüncelerinin Ölçülmesi .....	441
<i>Prof. Dr. Füsun AKARSU, İlkay Buket Ataç ÖZDEMİR</i>	
İlköğretim Programlarında Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	451
<i>Dr. Fazilet KARAKUŞ</i>	
Öz Değerlendirme Formu ve Kontrol Listesi Kullanılarak Değerlendirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Puanlarının Karşılaştırılması .....	463
<i>Arş. Gör. Esin Bağcan YAZICIOĞLU BÜYÜKTURAN, Arş. Gör. Hatice KUMANDAŞ</i>	

Öz Değerlendirme: Öğrencilerimiz Güvenilir Olabilir mi? .....	475
<i>Dr. Aslıhan ERMAN ASLANOĞLU, Uzman Burcu DİZDAROĞLU, Müge CANPOLAT YANARDAĞ</i>	
İlkokuma ve Yazma Öğretiminde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi.....	487
<i>Yrd. Doç. Dr. Ali GÖÇER</i>	
Bilgisayar Destekli Süreç Değerlendirme Uygulaması .....	507
<i>Uzman Ebru OZMAN, Uzman Erkan GEÇİTLİ</i>	
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması .....	515
<i>Arş.Gör. Begümhan YELLİCE YÜKSEL, Prof. Dr. Sema KANER, Arş.Gör. Güçlü ŞEKERCİOĞLU</i>	
Ayrışma Bireyleşme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması .....	531
<i>Dr. Sevda ASLAN, Doç. Dr. Mehmet GÜVEN</i>	
Özyeterlik İnancını Belirlemek Üzere Kullanılan Ölçek Tiplerinin Psikometrik Özellikler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi.....	543
<i>Yrd. Doç. Dr. Adnan KAN</i>	
Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Özyeterlikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	553
<i>Arş. Gör. F. Rana CEYLANDAĞ</i>	
PDÖ - Entegre Tıp Eğitimi Programında Öğrencilerin Klinik Akıl Yürütme Becerisinin Değerlendirilmesi .....	561
<i>Dr. Meral DEMİRÖREN, Prof. Dr. Özden PALAOĞLU</i>	
Rutin Problemlerle Yapılan Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Çözümün Değerlendirilmesinde Analitik Derecelendirme Ölçeklerinin Kullanımına Bir Örnek: Fizik Eğitiminde Problem Çözme Uygulamaları .....	573
<i>Öğr. Gör. Dr. Yasin ÜNSAL, Prof. Dr. Selma MOĞOL</i>	
İlköğretim Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması.....	583
<i>Arş. Gör. Erkan Faruk ŞİRİN</i>	
Sosyal İstenirlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması .....	597
<i>Arş. Gör. Ahmet AKIN</i>	

Yıldırma (Mobbing) Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması .....	607
<i>Yrd. Doç. Dr. Cem GÜZELLER, Araş.Gör. Beysun GÜNERİ</i>	
Öğrenci Gelişim Dosyası Uygulamasının Öğrenme Sürecine Etkisi.....	619
<i>Abdulkadir GÜNAY, Yrd. Doç. Dr. Feral OGAN BEKİROĞLU</i>	
Etkileşimli Gruplarla Akran Değerlendirme.....	631
<i>Derya GÜNDÜZ SEFER, Banu KARABAY KOÇYİĞİT</i>	
Üniversitelerdeki Ara Sınav Sisteminin Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi (Ondokuz Mayıs Üniversitesi Ve Sinop Üniversitesi Örneği) .....	643
<i>Öğr. Gör. Mehmet Taki YILMAZ, Yrd.Doç.Dr. Murat GÖKALP, Yrd.Doç.Dr. Tuncay AKÇADAĞ</i>	
Öğrencilerin Sınava İlişkin Yansıtma Çalışmalarının Etkileri: Bir Olgubilim Araştırması .....	657
<i>Yrd.Doç.Dr. Çetin SEMERCİ, Burcu DUMAN</i>	
Sözlü Sunuma Dayalı Davranışların Çok-Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli İle Analizi.....	671
<i>Yrd. Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK</i>	
Portfolyo Değerlendirme Yöntemi .....	683
<i>Burcu AĞCA</i>	
Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanlarını Yordayan Değişkenler .....	697
<i>Dr. Nuri DOĞAN, Yrd. Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN</i>	
Değerlendirme Yaklaşımlarında Kavram Tartışmaları .....	709
<i>Yrd. Doç. Dr. Devrim ALICI, Öğr. Gör. Dr. Göksu GÖZEN ÇITAK</i>	
Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi.....	727
<i>Yrd. Doç. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ, Yrd. Doç. Dr. Sabahat ÖZMENTEŞ</i>	
Tıp Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımında Öğrenci Özdeğerlendirme Becerilerinin Değerlendirilmesi -Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği- .....	741
<i>Dr. Ayşen Melek AYTUĞ KOŞAN, Prof. Dr. Nizamettin KOÇ</i>	

İstatistik Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Üzerine Öğrenci Görüşleri.....	755
<i>Yrd.Doç.Dr. Yeşim ÇAPA-AYDIN, Arş. Gör. Esmâ EMMİOĞLU</i>	
Sınavlarda Şans Başarısı Faktörü İle Etik Tutumlar Arasındaki İlişki .....	763
<i>Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK, Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK</i>	
Etik Standartlar ve Testler: Rehberlik ve Psikolojik Danışmada Test Etiği Üzerine Betimsel Bir Analiz .....	775
<i>Yrd. Doç. Dr. S. Armağan YILDIZ</i>	
Ölçme Aracı Geliştirme ve Uygulamada Etik Sorunlar .....	787
<i>Prof. Dr. Ali GÜLER</i>	
Öğrencilere Yönelik Günlük Biyolojik Ritim Ölçeğinin Geliştirilmesi .....	795
<i>Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ, Arş. Gör. Esin Bağcan YAZICIOĞLU BÜYÜKTURAN, Uzman Hasan Fehmi ÖZDEMİR</i>	
Yeni İlköğretim Programında Kullanılan Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	809
<i>Şeyda KELEŞOĞLU</i>	
Danışma Kurulu Üyeleri .....	825
Onur Kurulu Üyeleri .....	827
Kongre Düzenleme Kurulu Üyeleri .....	829
Resimler .....	831



## **AÇILIŞ KONUŞMALARI**

**Prof. Dr. Nizamettin KOÇ**

**(Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Başkanı V.)**

**Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE**

**(Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanı)**

**Prof. Dr. Ramazan ARSLAN**

**(Ankara Üniversitesi Rektör Yardımcısı)**





## PROF.DR.NİZAMETTİN KOÇ'UN AÇILIŞ KONUŞMASI

“I.Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi”ne Hoşgeldiniz.

“Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı” olarak bir yılı aşkın süredir hazırlık çalışmalarını , bu alanda ulusal bir ilk kongreyi düzenliyor olmanın heyecanı ile sürdürdüğümüz bu kongreyi bugün sizlerle birlikte gerçekleştiriyor olmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Kongremize katılmak suretiyle bu mutluluğu bizlerle paylaştığınız için hepinize en içten teşekkürlerimizle saygılarımızı sunuyorum.

Düzenleme kurulu olarak, hazırlık çalışmalarında öncelikle şu “Kongre Konu Başlıkları” nı belirledik:

- Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme
- Öğrenci seçme, yerleştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme,
- İnsan kaynakları yönetiminde ölçme ve değerlendirme,
- Geniş ölçekli testler ve değerlendirme,
- Araştırma sürecinde ölçme ve değerlendirme,

“Yönlendirme” Hizmetlerinde (Psikolojik Hizmetlerde) psikolojik testler ve değerlendirme.

- Testler ve etik standartlar.
- Farklı bilim alanlarının eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme.

Kongremizdeki çalışmalar, belirlenen bu konu başlıkları altında toplanan;

- Çağrılı bildirimler,
- Sözlü Bildirimler,
- Atölye çalışması, ve
- “Değerlendirme Paneli” olmak üzere dört ana başlıkta özetlenebilir.

Biraz önce ifade ettiğim konu başlıklarının her birisi en az bir adet olmak üzere, kongremiz için belirlenen “Çağrılı Bildirimler” içinde bulunduğumuz bu salonda “ortak oturumlar” biçiminde sunulacaktır..

Ortak oturumlardan sonra, kongremizde sözlü bildiri sunmak üzere yapılan başvurular arasından “Bilimsel Danışma Kurulu” nca seçilen bildirimlerin sunumları ise “Beş Paralel Oturum” halinde, içinde bulunduğumuz bu binanın değişik salonlarında devam edecektir.

Bu paralel oturumlar toplantımızın son günü olan Cuma günü öğlene kadar tamamlanmış olacaktır.

Ayrıca, kongremizin paralel oturumları ile birlikte, bir uzman akademisyen grubunun yönlendirmesinde “*Öğrencilerin Üst Düzey Zihinsel Özelliklerinin Belirlenmesi: Performans Görevlerinin ve Dereceli Puanlama Anahtarlarının Hazırlanması*” konulu bir “Atölye Çalışması” yapılacaktır.

Kongremizin son çalışması ise Cuma günü saat 14.00 – 16.00 arasında gerçekleştireceğimiz “Genel Değerlendirme Paneli” olacaktır.

Kongremizin gerçekleştirilmesinde bize talep ettiğimiz her türlü desteği sağlayan Rektörlüğümüze çok teşekkür ediyor ve şükranlarımızı sunuyoruz.

Yine kongremizin gerçekleştirilmesinde bize değişik boyutlarda katkı sağlayan, destek veren;

- T.C.Ziraat Bankası’na,
- CİTO Türkiye Temsilciliği’ne,
- KÖK Yayıncılık’a,
- MAYA Akademi’ye,
- PEGEM Akademi’ye, ve
- R T B Eğitim Çözümleri’ne,

teşekkür ediyoruz.

Sözlerime son vermeden önce, “Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme” alanına çok değerli hizmetlerde bulunmuş olup, bu kongremize Dekanlığımızca “Onur Konuğu” olarak davet edilen ve aramızda bulunan çok değerli hocalarımıza ve yakınlarına; bu kongremize katılarak bizleri onurlandırdıkları için şükranlarımızı sunuyorum..

Sizlerle akademik açıdan verimli ve hoş bir kongre geçirmemizi; ilkinin gerçekleştirdiğimiz bu kongrenin kurumsallaşarak ileride beşincisini, onuncusunu ve sonrakilerini hep birlikte gerçekleştirebilmeyi umuyor ve diliyorum.Bu umutla , kongremize katıldığımız için hepimize bir kez daha teşekkür ediyor, saygılar ve sevgiler sunuyorum.

## PROF. DR. A. GÖNÜL AKÇAMETE'NİN AÇILIŞ KONUŞMASI

Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalının Koordinatörlüğünde düzenlediğimiz I.Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresine, hoş geldiniz.

Kuruluş amaç ve yapı farklılıkları ile özgün Türkiye'nin ilk ve tek örneği olan fakültemiz kuruluş tarihi olan 1965'den beri eğitimin çeşitli alanlarına lisans ve yüksek lisans programlarıyla nitelikli eğitim bilimcileri yetiştirerek hizmette bulunmuş, 1997'deki YÖK'ün yeniden yapılanması ile fakültemizde öğretmenlik ile ilgili yeni programlar açılmıştır. Önceleri, 7 ayrı bölümün bulunduğu fakültemizde 1997 yapılanmasından sonra Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi, Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim bölümleri kapatılarak "Eğitim Bilimleri" bölümü altında Anabilim dallarına dönüştürülmüştür.

11.07.2007 tarihli Yüksek Öğretim Genel Kurul toplantısında Eğitim Bilimleri Bölümü 4 Bölüm 10 Anabilim Dalı olarak yeniden kurulmuştur. Bu düzenlemede Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü içinde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı da yer almıştır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı hariç diğer bölüm ve anabilim dallarının sadece lisansüstü eğitim vermelerine karar verilmiştir.

Fakültemiz kuruluşundan itibaren bugüne dek yapılanması bakımından çeşitli değişimler geçirmiş olmakla birlikte; eğitimin değişik uzmanlık alanlarına pek çok uzman adayı yetiştirmiş ve bunlar ülkemizin her tarafında; Üniversitelerde, Milli Eğitim Bakanlığı Merkez ve Taşra Örgütünde, özel sektör kuruluşlarında görev almışlardır.

Fakültemiz kuruluş amaçları içinde yer alan ve "*Öğretmen yetiştiren okullara öğretmen yetiştirmek*" (Bu güne uyarlıysak "*Eğitim Fakültelerine öğretim elemanı yetiştirmek*") biçiminde ifade edilen amacının bir gereği olarak; yürüttüğü lisans ve lisansüstü eğitim programları çerçevesinde "öğretmen", "öğretim elemanı" yetiştirme boyutlarında da önemli hizmetlerde bulunmuş ve bulunmaya devam etmektedir.

Eğitim Bilimleri Fakültesinin özellikle ulusal düzeydeki toplantılarda gerçekleştirdiği ilklere (örneğin; 1990 yılında I.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi; 2000 yılında I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, 2003 yılında ilki yapıлып geleneksel hale gelmiş olan Eğitim Fakültesi Dekanları Çalıştayları ve şimdi de ilk Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve

Değerlendirme Kongresine Fakültemizin ev sahipliği yapıyor olması, **Fakültemizin ayırıcı özelliklerinden birisi olarak** değerlendirilebilir.

Ölçme ve Değerlendirmenin Dünyada ve Ülkemizde, eğitim sektörünün yanı sıra çeşitli sektörlerde kazanmış olduğu önem bu alanda **uzmanlaşmanın** ve **uzman eleman** (*Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı*) yetiştirmenin gereğini ortaya koymaktadır.

Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Fakültemizin, Üniversitemizin önerileri çerçevesinde Yükseköğretim Kurulu'nun 22.06.1994 tarihli toplantısında alınan kararla kurulmuş ve etkinliklerini bu tarihten itibaren bir Anabilim Dalı çatısı altında sürdürmeye başlamıştır. Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı kurulduğu günden itibaren hem lisans hem de lisansüstü düzeyde; ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarıyla, bu alanın temel kuramlarını içeren eğitimde ve insan davranışlarının ölçülmesinde kullanılan Psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi süreçleriyle ilgili disiplin alanlarında öğreticilerin ve eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarının yetiştirilmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca insan kaynaklarının değerlendirilmesi, (personel seçimi, iş başarısının değerlendirilmesi). Soru bankası kurma yeni ölçme yaklaşımları gibi güncel konularda kamu ve özel kuruluşlara danışmanlık hizmeti vermekte, eğitim çalışmaları düzenlemekte, projeler geliştirmektedir.

Fakültemizin önemli hizmet alanlarından birisi de (yukarıda da işaret edildiği gibi), Eğitim Fakültelerinin öğretim elemanı adaylarını yetiştirerek getirmiş olduğu katkıdır. Halen 26 Üniversiteden 54 araştırma görevlisi Fakültemizin yedi anabilim dalında, kadro aktarma yolu ile lisansüstü çalışmalarını sürdürmektedir. (Bu sayının 75'lere 80'lere ulaştığı yıllar da olmuştur.) Bunlardan dokuz Üniversiteden gelen 12 araştırma görevlisi bu kongrenin düzenleyicisi olan Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalımızda lisansüstü çalışmalarını yapmaktadırlar.

Son yıllarda PISA değerlendirmelerinde öğrencilerimizin başarılı olması okul programlarının yenilenmesi ve ilk ve ortaöğretim de öğrenci başarısının değerlendirilmesinde öğrencinin süreç içerisinde tüm faaliyetlerinin değerlendirilmesine olanak veren "süreç değerlendirme" yaklaşımlarının ağırlık kazanması ölçme ve değerlendirme bilim dalının bilimsel verilerine ve bu dalda yetişmiş uzmanlara gereksinimi daha da arttırmıştır. İşte Ölçme ve Değerlendirme anabilim dalımız bu temel eğitim sorunlarının çözümüne yardımcı olmak ve bu yolla bilimsel bilgi birikiminin gelişimine katkıda bulunmakla önemli bir misyonu yüklenmiş durumdadır.

Ölçme ve Değerlendirme alanında hem ulusal hem de uluslar arası düzeyde yapılacak olan akademik-uygulamalı çalışmalara daha etkili bir biçimde katılabilmek ve yön verebilmek açısından Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalının Üniversite çatısı altında BÖLÜM olarak yapılanmasının gerekli olduğunu düşünmekteyiz. Bu çerçevede bu alanda yetişmiş uzman elemanların bulunduğu birkaç üniversitemizde bu alanın bölüm olarak yapılanmasında çok yararlı olacaktır.

Kongre hazırlıkları bir yıl önceden başladı. Düzenleme ve Danışma kurulu üyeleri büyük bir titizlikle kongrenin organizasyonu için yoğun çaba harcadılar. Başta anabilim dalı Başkanımız Prof. Dr. Nizamettin Koç olmak üzere Prof. Dr. Ezel Tavşancıl'a Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı'ya Yrd. Doç. Dr. Ömer Kutlu ve Yrd. Doç. Dr. Ömay Çokluk Bökeoğlu'na, burada isimlerini sayamadığım düzenleme kurulunun diğer üyelerine, danışma kurulu üyelerine içten teşekkür ederim. Ayrıca Rektörlüğümüze ve Sponsor kuruluşlarımıza katkıları için teşekkür ederiz.

Üç gün boyunca çok değerli alan uzmanlarının sundukları bildirimlerle zenginleşecek olan önemli sonuçların alınacağına inandığımız bu toplantının başarılı geçmesini diler hepimizi saygıyla selamlarım.



## PROF. DR. RAMAZAN ARSLAN'IN KONUŞMASI

Değerli Konuklar, Değerli Öğretim Üyeleri, Sevgili Öğrenciler,

“Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı”nın koordinatörlüğünde; Eğitim Bilimleri Fakültemizin düzenlediği “**I.Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi**” nedeniyle bir araya gelmiş bulunuyoruz. Hepinize üniversitemiz ve şahsım adına “Hoş geldiniz” der, saygıyla selamlarım.

Tüm etkinlik ve uygulamalarında Atatürk ilke ve devrimlerini temel alan Cumhuriyetimizin ilk üniversitesinin Rektör Yardımcısı olarak sizlerle birlikte olmanın ve size hitap etmenin mutluluğunu duyuyorum.

Ankara Üniversitesi yüzlerce yıllık bir imparatorluğun ardından yükselen ve çağdaş bir devlet olan Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk üniversitesidir. Deneyimli ve zengin bir öğretim elemanı kadrosuna sahip olan Ankara Üniversitesi, Cumhuriyet'e yakışan çağdaş eğitim sisteminin yaygınlaşmasında öncü rol oynamıştır.

Ankara Üniversitesi gerek yurt içinde, gerek yurt dışında çok sayıda yükseköğretim kurumunun gelişmesine önemli ölçülerde katkılarda bulunmuş ve bulunmaya devam etmektedir.

Cumhuriyetimizin temel ilkelerinin korunması ve gelecek nesillere aktarılması üniversitemizin vazgeçilmez ödevlerinden birisidir.

Bu vesile ile üniversitemizin ülkemizde birçok “**ilk**”i de gerçekleştirmiş olduğunu vurgulamak istiyorum. Kuşkusuz bunlardan birisi, çoğu fakültelerimizin kendi türlerinde Cumhuriyetimizin ilk fakülteleri olduğu (Hukuk, Siyasal, Ziraat, Veteriner Fakültesi vb.) gibi bu kongreyi düzenleyen Eğitim Bilimleri Fakültemizin de kendi türünde ilk fakülte olmasıdır. Şöyleki; Üniversitemiz, Senatosunun yaptırdığı kapsamlı inceleme sonucu hazırlattığı rapora dayalı olarak; 1964 yılında, eğitimimizde ihtiyaç duyulan “eğitim uzmanı adayları”nı yetiştirmek üzere (o zamanki adıyla) **ilk** Eğitim Fakültesi’ni kurmuştur. 1982 yılında tüm öğretmen yetiştiren kurumların üniversite çatısı altına alınarak Eğitim Fakültesi adını almaları ile birlikte Fakültemizin özgünlüğü korunarak “**Eğitim Bilimleri Fakültesi**” adını almıştır. Halen bu fakültemiz bu adı taşıyan **ilk** ve **tek** fakülte konumundadır.

Yine hepinizin bildiği gibi, onaltıncısı Eylül 2007’de düzenlenen ve geleneksel hale gelmiş bulunan “Eğitim Bilimleri Kongreleri”nin **ilki**,

Üniversitemizde, Eğitim Bilimleri Fakültemizin koordinatörlüğünde 1990 yılında gerçekleştirilmiştir.

Bugün sizlerin de katılımıyla Üniversitemiz “I.Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi”ni düzenleyerek bir **ilk**'i daha başlatmış bulunmaktadır. **Disiplinlerarası** niteliği ve önemli bir konumu olan, aynı zamanda tüm sektörleri ve kurumları ilgilendiren bu alandaki akademik birikimlerin - uygulamaların ilgililerce paylaşılacağı bu kongrenin de gelecekte kurumsallaşarak, belirli aralıklarla yenilerinin düzenlenebileceğini düşünmekteyiz.

**PIRLS**, **PISA** (Programme for International Student Assessment) **TIMSS** (The Trends in International Mathematics and Science Study), gibi uluslararası düzeyde yapılan testler ve değerlendirme (Bu sınav sonuçlarına göre ülkemizin durumu); ilköğretimde, ortaöğretimde “yönlendirme” bu çerçevede psikolojik testlerin önemi ; “insan kaynakları yönetiminde ölçme ve değerlendirme” gibi konuların toplumumuzun önemli gündem maddelerini oluşturduğu böyle bir dönemde bu kongrenin Eğitim Bilimleri Fakültemizde düzenlenmiş olmasını çok anlamlı ve önemli bulmaktayım.

Konuşmamı sonuçlandırmadan önce; bu kongreyi düzenleyerek, bu alanda bir anlamlı **ilk**'i daha başlattıkları için, Eğitim Bilimleri Fakültemizi bir kez daha kutlamak istiyorum. Cumhuriyetin temel ilkelerini korumakta gösterdikleri duyarlılıklarının yanı sıra, bu tür önemli akademik etkinliklerle katkılarını, bundan sonra da devam ettireceklerine inanıyorum.

Bu kongreye, “bildiri sunarak”, “panel üyesi olarak”, “oturum başkanı olarak”, “atölye çalışması yöneticisi olarak” ve “dinleyici olarak”; üniversitelerden, Milli Eğitim Bakanlığında, Sivil toplum kuruluşlarından katılarak katkı getiren herkese; kongrenin gerçekleştirilmesinde emeği geçen herkese ve siz değerli izleyicilere teşekkür ediyor, saygı ve sevgilerimi sunuyorum.



## **ÇAĞRILI BİLDİRİLER**



# TÜRK EĞİTİMİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ALANINDAKİ GELİŞMELER: DİKEY GEÇİŞ SİSTEMİ

Prof. Dr. Yaşar BAYKUL\*

Bana verilen görev gereği konuşmamı iki bölümde sunmaya çalışacağım. Birinci bölüm eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında Türkiye'deki gelişmeler, ikinci bölüm türk eğitim sisteminde dikey geçişlerle ilgili olacaktır.

## Birinci Bölüm

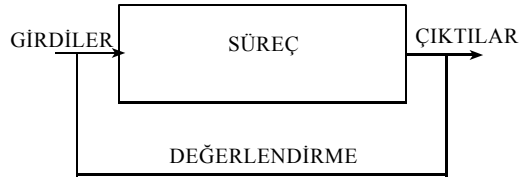
### Türk Eğitiminde Ölçme Ve Değerlendirme

#### Alanındaki Gelişmeler

Türk eğitiminde ölçme ve değerlendirme Osmanlı döneminde seçme ve yerleştirme amacıyla kullanılmaya başlanmış, günümüzde dünyadaki gelişmelere paralel olarak eğitim sisteminin bir ögesi olmuş ve eğitimde bir uzmanlık alanı haline gelmiştir. Bu bildiriye, değerlendirmenin eğitimdeki yeri üzerinde kısaca durulmakta, Osmanlı döneminden günümüze kadar olan ölçme ve değerlendirme çalışmaları özetlenmekte, ülkemizde bu alanla ilgili bazı problemler üzerinde durulmakta ve bazı öneriler sunulmaktadır.

#### Bir Sistem Olarak Eğitim Ve Değerlendirme

Eğitim bir sistemdir ve her sistemde olduğu gibi girdiler, süreç, çıktılar ve



\* Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

değerlendirme olmak üzere dört temel ögeden oluşur, bu sistem yandaki şekilde olduğu gibi gösterilebilir. Girdiler, sisteme sokulan ham maddeler, planlar, yasalar, yönetmelikler ve benzerleri, yöntemler ve kendiliğinden girerek onu etkileyen özellikler; çıktılar, sistemin ürünleri; süreç, ürünlerin elde edilmesinde işe koşulan etkinliklerdir. Sistemlerde, kontrol edilebilen ve edilemeyen bazı etmenler sisteme etkide bulunur; bu etkiler, sistemden elde edilen üründe yetersizliklere veya sistemden istenmeyen ürünler elde edilmesine neden olurlar. Değerlendirme, bu yetersizlikleri, olumsuzlukları ve kaynaklarını saptamada hizmete konulan ögedir; sistemde vuku bulan yetersizlik arızaların saptanmasına işe koşulur. Bu yönüyle sistemin onarılmasında kullanılır.

Çıktılardaki yetersizlikler ve olumsuzluklar, saptanan davranışlar, eğitim politikaları, yasal düzenlemeler, ayrılan para, sosyal ve kültürel özellikler, öğretmen davranışları gibi girdilerden, işe koşulan öğrenme-öğretme sürecinden (öğrenme-öğretme etkinlikleri, araç-gereçler, öğrenme ortamına giren her türlü öge) ve hatta değerlendirmenin kendisinden (değerlendirmenin saptanan amacı, ölçme yöntem ve teknikleri, ölçütler) kaynaklanabilir. Buna göre, öğrenme çıktıları (eğitim programı ve diğer girdiler, öğrenme-öğretme süreci ve öğrenme ortamıyla ilgili her türlü öge, öğrenme çıktıları, ölçme yöntem ve teknikleri değerlendirme konusudur.

Değerlendirme ve ölçme kavramları bazen biri diğerinin yerine kullanılmaktadır, bu nedenle değerlendirme ve ölçme kavramlarına kısaca değinmekte fayda vardır. Değerlendirme bir karar vermedir. Karar verme de, gözlem yapma ve gözlem sonuçlarının kabul edilen bir standarda göre karşılaştırılmasıdır. Gözlem sonuçları semboller veya tercihan sayılar, karşılaştırmada esas alınan standartlar da ölçüttür (ölçütler).

Bugün yukarıda özetlenen noktaya gelmiş ve bir uzmanlık alanı olan eğitimde değerlendirme ve ölçme geçmişte, seçme ve sınav yapma kavramlarıyla başlamış, bu düşünce yakın zamana kadar süregelmiştir; ölçme ve değerlendirmenin bu amaçla kullanılması günümüzde de devam etmektedir.

### **Geçmişten Bugüne Türklere, Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme**

Osmanlı döneminde ilk ve orta dereceli okullarla öğrenci almada giriş sınavı uygulaması yoktur. Ancak düzenli olmasa da, bu okullarda görevlendirilecek öğretmenlerin seçilmesinde, sınava başvurulduğuna dair kayıtlara rastlanmaktadır. Örneğin, Fatih döneminde sıbyan mekteplerine (ilkokul) alınacak öğretmenlerin seçilmesinde ve öğretmenlerin terfi ettirilmelerinde sınav yapıldığı hatta Fatih'in kendisinin, Vakfiyesinde

kurduğu okullara müderris alma amacıyla sınavlarda başkanlık ettiğine (Dilaver) dair bilgi vardır.

II Beyazıt ve Oğlu Yavuz Sultan Selim zamanında devlet hizmetinde görev alacaklar Enderun okullarında özel olarak yetiştirilir ve bu okullara sıkı bir sınavla alınır, hizmet alanlarına, yetenek ve ilgi alanlarına göre yönlendirilirdi. Bu bilgi, değerlendirmenin Osmanlı döneminde okula öğrenci seçme ve yönlendirme amaçlarıyla kullanıldığını gösterir. Dökmen'in (1929), Öksüzöğlü ve İbrahim Hakkı Enç'e dayanarak bildirdiğine göre, bu seçme işlemlerinde değerlendirmeye esas olan bilginin (ölçme) elde edilişi hakkında kesin bilgi olmamakla birlikte, görünüşün öne çıktığı bir mülâkatın yapıldığı ve verilen şu örnekten bazı soruların da sorulduğu anlaşılmaktadır. Örnek: Gemilere tayfa seçilirken, adaydan, yüzü rüzgâra dönük olarak tükürmesi istenirmiş. Rüzgâra karşı tükürenler soruyu cevaplayamamış, ters dönüp rüzgârı arkasını alarak tükürenler cevaplamış sayılmış. Bu örnek, ister problem çözmede başarı, ister de zekâ göstergesi olarak alınsın bir ölçme yöntemi olarak kabul edilebilir. Medreselere öğrenci almada sınav uygulamasından daha sonra vazgeçilmiştir.

Osmanlı döneminde medreselere alınacak öğrenci sayısına dair bir sınırlama yoktu, bu nedenle bir seçme de yapılmazdı. Ancak başvuru sayısı, öğrencilerin yatmaları için verilen ve adına "hücre" denilen oda sayısını geçerse seçme yapılırdı. Tarihimizde düzenli olarak seçme sınavı ile öğrenci alan ilk yükseköğretim kurumu, 1859 yılında açılan Mekteb-i Mülkiye (bugünkü Siyasal Bilgiler Fakültesi) olup sınav, klâsik yazılı ve sözlü yoklama türü sorularla yapılırdı. Mekteb-i Mülkiye gibi, batılılaşma hareketleri sonucu açılan Darülfünun, başlangıçta sınavsız öğrenci alıyordu. Ancak bir süre sonra, idadî ve sultanî mezunlarını yeterli bulmadıklarını belirtmeleri üzerine bu okulları bitiren öğrencilere yeterli sınavı uygulanmaya başlandı. Bakalorya adını taşıyan bu sınav ilk defa 1867 yılında kurulan Galatasaray Lisesi'ne uygulanmıştır (Özgüven, 1972).

Pek çok kaynak (Öner, 1994; Özgüven, 1994; Nartgün, 2006.) Türkiye'de, eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının 1915 yılında İbrahim Alaattin Gövsa'nın, Binet ve Simon tarafından geliştirilen zekâ testlerinin dilimize tercümesi edilmesiyle başladığını, çalışmaların kişisel çabalar halinde 1950'li yıllara kadar sürdürüldüğünü belirtmekte ve diğer çalışmalarla ilgili olarak aşağıda özetlenen bilgiyi vermektedirler:

Sadrettin Celal Antel'in 1929-1932 yıllarında yayımladığı "Pedagoji", "Terbiyede ölçü" ve "Test Usulü" adlı eserlerinden söz ederek test, yetenek testi, bireysel ve grup testi gibi kavramlar ve ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda açıklamalarda bulunmuştur.

Mehmet Naci Ecer, “Pedagojide Test Usulü” kitabını ve 1932 yılında Binet zeka testini “Zekâ Ölçüleri” adlı altında yayımlamıştır.

1930’lu yıllarda başarı testleri hazırlamada gelişmeler yaşanmış, İbrahim Alaattin Gövsa “Çocuklarda Zekâ Ölçüleri” adlı eseri, H. Gerçel’in “Okul Çocuklarının Kabiliyetlerini Nasıl Teşhis Etmeli” ve Şevket Salih Soysal’ın “Küçük Çocuklarda Zekâ Muayeneleri” adlı tercümeleri yayımlanmıştır. Ayrıca 1937 yılında Sadrettin Celal Antel, “İlk Tahsil Verim Testi” adı altında, bir genel başarı testi hazırlamış, bu test daha sonra parasız yatılı okullara öğrenci semedede ölçme aracı olarak kullanılmıştır.

1940’lı yıllarda Refia Şemin Uğurel’in Ordu Alfa Testi, Muzaffer Şerif Başoğlu’nun “Stanford Binet Bireysel Zekâ Testi ve “Zekânın Ölçülmesi” adlı eserinin Türkçe tercümesi, Hüsnü Cırtlı’nın “Terbiye ve Öğretimde Metot” ve 1945 yılında Refia Şemin Uğurel’in “Zihin Seviyesi Nedir” adlı eseri yayımlanmıştır.

Yukarıdaki bireysel çalışmaların yanında ilk kurumsal gelişme 1946 yılında Psikoteknik Laboratuvarı’nın açılmasıyla başlamıştır. Bu laboratuvar, meslek okullarının çoğalması ve meslek seçiminin önemi ön plana çıkması üzerine MEB Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu’nda Fikri Gürsel tarafından, öğrencilerin meslekî yeterliklerini saptayarak onları okuldaki dallara ayırma ve isteyen başka kuruluşlara eleman seçmede yardımcı olma amacıyla “Psikoteknik laboratuvarı” kurulmuştur.

1950’li yıllarda, ABD’nin Birinci Dünya Savaşı sırasında başlattığı çalışmalar örnek alınarak Millî Savunma Bakanlığı bünyesinde Ordu Test Bürosu kurulmuş, askere alınan er ve yedek subayların ordu içindeki görevlere yerleştirilmeleri bu büro tarafından gerçekleştirilmiş, bu büro daha sonra kapatılmıştır.

1953 yılında MEB Talim Ve Terbiye Dairesi bünyesinde, psikolojik testler hazırlama, ölçme alanında personel yetiştirme, testlerle ilgili inceleme, araştırma ve yayımlar yapma amaçlarıyla “Test Ve Araştırma Bürosu” kurulmuştur. Test ve Araştırma Bürosu’nun kuruluş yıllarında ABD’den danışman olarak uzmanlar getirilmiş ve bir grup eğitimci ABD’ye ölçme ve değerlendirme alanında lisansüstü eğitim amacıyla gönderilmiştir. Gidenler, yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamlayarak dönmüşler, MEB bünyesindeki diğer devlet kuruluşlarında önemli görevler üstlenmişlerdir. Bir kısmı da üniversitelerde ilk ölçme ve değerlendirme çalışmalarını başlatmış ve sürdürmüşlerdir. Test Bürosu’ndan ABD’ye ilk gönderilen kişi Mehmet Fuat Turgut’tur. Anılan kişi, sonraki yıllarda Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme alanında Profesör olmuş ve önemli hizmetlerde bulunmuştur, halen çalışmalarını emekli olarak sürdürmektedir.

Bu sırada Test ve Araştırma Bürosu'nun kuruluşunda hizmeti geçenlerden Prof. Dr. Şefik Uysal, Prof. Dr. Süleyman Çetin Özoğlu, Prof. Dr. Hüsnü Arıcı ve İbrahim Yurt'un da belirtilmesi gerekir.

Test ve Araştırma Bürosu, eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında, anılması gereken ilk kuruluştur, önemli hizmetlerde bulunmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır: Kuruluşundan itibaren ilk ve ortaokul düzeylerinde seçme amacıyla kullanılan yetenek testlerinin tercümelemleri, ortaöğretim düzeyindeki okullar için parasız yatılı sınavlarının yapılması, rehberlikte kullanılacak testlerin hazırlanması ve uygulanması, 1960-1970 yılları arasında, MEB'na bağlı yüksek okulların giriş sınavlarının yapılması, rehberlik ve psikolojik danışma alanında testlerin geliştirilmesi, testlerin uygulanması ve sonuçlarının yorumlanması alanında uzman personelin yetiştirilmesi.

1970'li yılların başında Test Ve Araştırma Bürosu, MEB bünyesinde kurulan Planlama Ve Araştırma Dairesi Başkanlığı bünyesine alınmış, çalışmalarını bir özel ad verilmeden bu daire içinde sürdürmüştür. 1975 yılında Planlama Araştırma Ve Koordinasyon Dairesi'nin kapatılıp Talim Ve Terbiye Dairesi'ne bağlanmasından sonra, MEB'nın ölçme ve değerlendirme çalışmaları Talim ve Terbiye Dairesi bünyesinde Ölçme Ve Değerlendirme Birimi tarafından yürütülmüştür. Gerek Planlama Araştırma Ve Koordinasyon Dairesi, gerekse Talim Ve Terbiye Dairesi Başkanlığı zamanında ölçme ve değerlendirme hizmetleri genişlemiştir. Bu hizmetler arasında rehberlik ve psikolojik testlerle ilgili çalışmaların; devlet parasız yatılılık, fen liselerine giriş, bazı derslerin öğretiminin yabancı dilde yapıldığı okulların giriş, bazı yıllarda uygulanan meslekî-teknik ortaöğretim okullarına ve MEB'na bağlı yüksek okullara giriş sınavları anılan ölçme ve değerlendirme birimi tarafından yürütülmüştür. Bu sınavlarda ölçme aracı olarak kullanılan çoktan seçmeli testlerin hazırlanmasından sonuçların alınmasına ve duyurulmasına kadar bütün aşamalar bu birim tarafından gerçekleştirilmiştir. Puanlama ve bilgi işleme çalışmalarında zamanın ileri teknolojisi kullanılmıştır.

MEB'nın ölçme ve değerlendirme hizmetleri halen 1980 yılında Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak Ölçme Ve Değerlendirme Dairesi'ne verilmiş halen bu Genel Müdürlükte sürdürmektedir. Önceki paragrafta belirtilen ölçme ve değerlendirme hizmetleri öğrenci ve okul sayısındaki artışa paralel olarak genişlemiş bir şekilde anılan Daire Başkanlığı'nca sürdürülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme konusunda ülkemizde belirtilmesi gereken diğer bir kurum Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi'dir. Anılan Merkez ilk defa, 1750 Sayılı Yükseköğretim Yasası'na göre oluşturulan

Üniversiteler Arası Kurul Başkanlığı'na bağlı olarak Üniversitelere Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi adıyla kurulmuş, 1982 yılında yeni Yükseköğretim Yasası'nın çıkarılmasını takiben Yükseköğretim Kurulu'na bağlanmış ve adı "Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi" olarak değiştirilmiştir. Bu merkez halen aynı adla tüm yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçip ve yerleştirme ile ilgili görevini sürdürmektedir. Merkez ayrıca, lisansüstü programlara öğrenci seçme, tıpta uzmanlık, Personel Yasası gereğince yapılması gereken hemen bütün alanlarda kamu personeli seçme sınavları (KPSS), doçentlik dil sınavlarını ve başka kurumların ihtiyacı olan pek çok sınavı başarı ile yapmaktadır. Yükseköğretime giriş sınavlarıyla ilgili çalışmalar konuşmamın bundan sonraki bölümünde ayrıntılı şekilde ele alınmaktadır.

Ülkemizde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının kurumsallaştırılmasıyla ilgili olarak belirtilmesi gereken son gelişme üniversitelerde Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Programlarının açılmasıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi, akademik kurumlarda ölçme konusunda ilk derslerin açılması İstanbul Üniversitesi'nde, Ankara Üniversitesi Dil Ve Coğrafya Fakültesi'nde ve Gazi Eğitim Enstitüsü'nde pedagoji ve ölçme alanındaki derslerin açılmasıyla olmuştur. İlk doktora programı 2547 Sayılı Yükseköğretim Yasası çıkmadan önce, Hacettepe Üniversitesi Mezuniyet Eğitimi Fakültesi'nde başlatılmıştır. 2547 Sayılı Yasa ile birlikte açılan Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde, 1987 yılında, Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı açılarak lisans düzeyinde eğitim başlatılmış, daha önce açılmış olan yüksek lisans ve doktora programlarıyla devam ettirilmiştir. Hacettepe Üniversitesi'nde gerek mezuniyet Sonrası Eğitim Fakültesi'nde gerekse Eğitim Fakültesi'nde yüksek lisans ve doktora programlarında ölçme ve değerlendirme alanında çok sayıda akademisyen yetişmiş, bu akademisyenler alanda araştırma ve yayın faaliyetlerinde bulunmaktadırlar.

Akademik alandaki çalışmalarda anılması gereken diğer kuruluş Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'dir. 1965 yılında kurulan Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü 1997 yılında açılmış yüksek lisans ve doktora programlarına yer verilmiştir. Daha sonraki yıllarda, Mersin ve Abant İzzet Baysal Üniversitelerinde bu alanda yüksek lisans programları başlatılmıştır.

Psikolojide ve eğitimde ölçme ve değerlendirme alanının gelişmesine katkıda bulunan kuruluşlar arasında üniversitelerimizin psikoloji bölümlerinin de belirtilmesi gerekir. Ayrıca, Türk Psikologlar Derneği özellikler yayınlarıyla bu alana önemli katkılar sağlamaktadır.



Çeşitli fakültelerinin dergileri, Türk Eğitim Derneği'nce uzun süredir çıkarılan Eğitim Bilim ve Tekişik Vakfı'nca çıkarılan Çağdaş Eğitim dergileri, ve başka bazı süreli yayınlar zaman zaman yayımladıkları yazılarla eğitimde ölçme ve değerlendirme alanına katkı sağlamaktadırlar.

MEB'nin bu konuyla ilgili çalışmaları çok yakın zamana kadar, öğrencilere not verme ve ülke genelinde yaptığı sınavlarla sınırlı kalmıştır. Ancak, 1980'li yılların ikinci yarısından itibaren sınıf geçme ve sınav yönetmeliklerinde, değerlendirmenin öğrenme eksiklerinin saptanması ve öğretimin değerlendirilmesi amaçlarıyla kullanılmasına dair bazı hükümlere ve sınırlı uygulamalara yer verilmiştir. Sınırlı da olsa, yukarıda belirtilen fakültelerden mezun olanların okullarda görev almalarının bunda önemli payı vardır. Değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarının seçilmesinde maalesef çeşitliliğe yer verilememiştir. Yine uzun yıllar, klâsik yazılı yoklama tipi sorular kullanılmış, araçların puanlama güvenilirliklerine ve geçerliklerine önem verilmemiştir. Ayrıca, bazen çoktan seçmeli soruların kullanılması zorunlu hale getirilmiş, bazen de adeta yasaklanmıştır. Böylece araç kullanmada bir uçtan diğerine gidilmiş, değerlendirmenin ve ölçülecek davranışların amacına uygun ölçme araçlarının seçilmesi yoluna gidilememiştir. Yükseköğretime, Anadolu ve fen liselerine öğrenci seçme amacıyla yapılan sınavlarda çoktan seçmeli testlerin kullanılması nedeniyle çoktan seçmeli sorular ön plana çıkmış, diğer ölçme yöntemleri neredeyse unutulmuştur. Ancak, 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarıyla birlikte çeşitli ölçme tekniklerine yer verilmiştir. Bu zamanda da alternatif ve yeni ölçme araçları adı altında, öğrenci dosyalarına (portfolyo), günlüklere, anekdotlara, sıralama ölçeğinde puanlar veren analitik ve bütüncül puanlama tekniklerine vb. yer verilmiştir. Bu araçlar ve teknikleri, klâsik yazılı yoklamalara, kısa cevaplı sorulara ve çoktan seçmeli testlere alternatif değildir; ayrıca yeni de değildir. Alternatif değildir, çünkü her birinin kullanılma amaçları farklıdır. Geleneksel diye adlandırılan tekniklerle birlikte ölçmenin amacına bağlı olarak hepsi de kullanılır. Yeni değildir, çünkü bu teknikler çok önceki yıllardan beri vardır. Hatta, 1950'li yıllarda ilk ve orta öğretmen okullarında kullanılmıştır. İlköğretmen okullarında günlükler, anekdotlar, sosyogramlar ve diğerleri meslek derslerinde öğretilmekte idi; her öğretmen adayının birer öğrenci dosyası olmak zorunda idi. Ayrıca öğrenci dosyaları, resim-iş derslerinde yıllardan beri kullanılmaktadır. Maalesef, bazı akademik çevreler de bu ölçme teknikleri için "alternatif" ve "yeni" kelimelerini kullanmaktadırlar.

Yükseköğretime, Anadolu ve fen liselerine öğrenci seçme sınavları eldeki bildirin sonraki bölümünde konu edilmekte ayrıntılı olarak incelenmektedir.

## Bazı Problemler ve Öneriler

Ülkemizde yapılan eğitim araştırmalarında yabancı ülkelerde geliştirilen ölçekler çoğunlukla kullanılmaktadır. Kullanılma sırasında ya ilgili ölçeğin psikometrik özelliklerine bakılmamakta da geliştirildiği ülkede elde edilen katsayılar geçerli ve yeterli kabul edilmektedir. Eğitim gibi kültürel yönü ağır basan bir alandaki ölçekler geliştirildiği ülkenin özelliklerine bağımlıdır, başka bir ülke şartlarında psikometrik özelliklerinin korunacağı söylenemez. Ayrıca, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılanlarda da, ölçeğin tercümesinin geçerli olduğuna dair çalışma yapılmamaktadır. Ülkemizde eğitimde, psikolojide, rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında ölçek geliştirebilecek yeterlikte ve sayıda uzman bulunmaktadır. Eksik olan çalışmaların kişisel gayretlerin ötesine götürülmesidir. Bu nedenle anılan alanda çalışmalarda bulunacak bir birimin kurulması gereklidir. Ölçme ve değerlendirme alanındaki araştırmalar, eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi, zaman ve para isteyen çalışmalardır. Yüksek lisans ve doktora gereği yapılan araştırmalar birçok sınırlılıklar nedeniyle yeterli olmamaktadır. Bunun için de sağlam bir kuruluşa ihtiyaç vardır. Bu birim Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYÖ) olabilir. ÖSYM önceki yıllarda ölçme ve değerlendirme alanında araştırma ve yayım etkinliklerinde bulunmuştur. Bu çalışmaları genişletilip eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında teorik ve uygulamalı çalışmalarda yapılacak hale getirilebilir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans ve doktora çalışmalarında yaşanan bir problem alana gelin adayların yüksek lisans ve doktora öncesindeki eğitimlerinden gelmektedir. Eğitim, psikoloji, ve istatistik bilim dallarından büyük ölçüde destek almaktadır. Bu nedenle yüksek lisans ve doktora eğitimi programlarında, özellikle program geliştirme, eğitim psikolojisi, öğrenme-öğretme teorileri ve istatistik alanlarında tamamlayıcı eğitime ağırlık verilmesi gereklidir.

İlk ve ortaöğretim okullarımızda öğretmenlere yardımcı olacak ve okulun bütününe hizmet verecek ölçme ve değerlendirme elemanlarına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç yeni ders programlarının hizmete konulmasıyla daha da artmıştır. Bugün ilköğretim okullarımızda, matematik Türkçe, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler derslerinin her birinde öğretmenlerin tutmaları gereken 20'den fazla ölçme ve değerlendirme formu vardır; öğretmenler bunları kullanmakta zorluk çektiklerini, yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Bu tür hizmetler eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yetişmiş eleman gerektirir. İhtiyaç sadece okullarla sınırlı değildir; ilçe ve il düzeyinde yapılacak sınavlar ve eğitimi geliştirme amacıyla yapılacak araştırma ve inceleme çalışmalarında ehil kimselerin görevlendirilmesi gerekir. Bu elemanların ölçme ve değerlendirme alanında

yetişmiş kimseler olması gerekir. Buna karşın ülke genelinde anılan alanda yetişmiş eleman yok denecek kadar azdır. Okullarda yönetmelikler gereği bulunması gereken lme ve değerlendirme birimlerinde, alanda yetişmemiş kimseler “uzman” adı altında görevlendirilmektedirler. Böylece ya hizmetler gereği gibi yapılamamakta ya da yanlış işler yapılmaktadır. Gönül, okullarda görevlendirilecek bu elemanların en az yükseklisans öğrenim görmüş olmasını arzu eder. Ancak ihtiyacın sayısal büyüklüğü bunu söylemeye engel oluyor; en azından bir süre lisans mezunlarıyla yetinmeye zorluyor. Bu nedenle (1) kapatılmış bulunan Eğitimde lme ve Değerlendirme Anabilim Dallarının açılması, (2) yükseklisans ve doktora programlarına alınacak ğrenci sayılarının artırılması, (3) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin diğer üniversitelerde yetiştirilecek lme ve değerlendirme programlarına ğretim elemanı yetiştirme amacıyla güçlendirilmesi yararlı olur.

### SONUÇ

Yukarıdaki kısa tarih'i açıklama gösteriyor ki, gerek Osmanlı gerekse Cumhuriyet döneminde ilköğretim düzeyindeki okullara ğrenci almada kk bazı istisnalar dışında seçme sınavı yapılmamıştır. Bu düzeydeki okullara ğretmen almada, Osmanlı döneminde zaman zaman, Cumhuriyet döneminde ğretmen çoğunlukla sınav yapılmıştır. Bu durum, Türklerde ğretmenliğe verilen önemi ifade eder. İlköğretime girişte sınav yapılmaması da, Devlet'in vatandaşa ilköğretim sunma görevi ve vatandaşın ilköğretim hakkı ile açıklanabilir.

Eğitimde lme ve değerlendirme alanında 1915 yılında başlayıp Cumhuriyetle birlikte hız kazanan gelişmeler ihmal edilemeyecek düzeydedir. Bu gelişmelerde başlangıçta Fransa, daha sonra Amerika Birleşik Devletleri'ndeki gelişmelerden büyük ölçüde etkilenildiği söylenebilir. Ancak lkemiz, özellikle yüksek öğretime ğrenci seçmede, kendi imkân ve becerisiyle önemli başarılar elde etmiştir. Gerek orta, gerekse yükseköğretime girişte ciddi problemler yaşanmaktadır. Ancak, bu problemler sınav sisteminden çok eğitim sisteminin ihtiyacı olan yeniden yapılandırmanın gerekleştirilemeyişinden kaynaklanmaktadır.

Ülkemiz eğitimde lme ve değerlendirme alanında akademik kurumlarını kurabilmiştir. Ancak, alanda bilgi üretme konusunda henüz yeterli düzeye gelinememiştir. Özellikle lkemiz şartlarına uygun lme ve değerlendirme araçlarını üretmede daha gayretli olmamız, tercüme ve adaptasyon düzeyinden çıkmamız gerekir.

## İkinci Bölüm

### Türk Eğitim Sisteminde Dikey Geçişler

Konuşmamın birinci bölümünde Osmanlı döneminden günümüze eğitim sistemimizde okullara öğrenci seçme ve yerleştirmenin tarihî gelişmesine, ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmelere kısaca bakıldı. Konuşmamın bu bölümünde, ağırlıklı olarak orta ve yükseköğretime giriş sınavları üzerinde durmak istiyorum.,

Açıklamalarımda Türk eğitim sisteminin çok kısa bir özetini sunduktan sonra, orta ve yükseköğretime giriş konularını ayrı ayrı ele alıp bir sonuca ulaşmaya ve öneri sunmaya çalışacağım.

#### Türk Örgün Eğitim Sisteminin Mevcut Yapısı

Türk örgün eğitim sistemi ilköğretim (okul öncesi eğitim dahil), ortaöğretim ve yüksek öğretim olmak üzere üç ana bölümden oluşur. İlköğretim kesintisiz 8 yıllık, ortaöğretim 4-6 yıllık süreyi kapsar. Yüksek öğretim, iki yıllık meslek yüksek okulları ile 4 yıllık lisans eğitiminde oluşur. İlköğretim zorunlu ve devlet okullarında parasızdır. Ayrıca özel sektörün açtığı özel (paralı) okullar da vardır. İlköğretime girişte herhangi bir sınav yapılmamaktadır, isteyen herkes çocuğunu devlet okullarına veya özel okullara gönderebilmektedir.

Ortaöğretim, ilköğretimin üzerine 4 yıllık (3 yıl iken 2005-2006 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır.) bir eğitimi kapsar. Ortaöğretim, lise, Anadolu lisesi, fen lisesi, meslekî ve teknik liseler olmak üzere bölümlerden oluşur. Meslekî ve teknik liseler de, Anadolu teknik liseleri, endüstri meslek liseleri, kız teknik liseleri, kız meslek liseleri, imam hatip Anadolu liseleri, imam hatip liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, öğretmen liseleri, Anadolu ticaret liseleri, ticaret liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, imam hatip liseleri ve sağlık meslek liseleri olmak üzere türlere ayrılır.

Ortaöğretim sistemi mevcut yapı içinde, genel lise, meslek lisesi, teknik lise, Anadolu lisesi, fen lisesi gibi birinden diğerine geçiş olmayan kompartımanlar halindedir. Öyle ki, anılan okul türleri arasında geçişler olmadığı gibi, bir tür içinde de geçişler mümkün değildir. Örneğin, genel liseden fen lisesine veya endüstri meslek lisesine, ticaret meslek lisesinden endüstri meslek lisesine veya imam hatip lisesine geçiş mümkün değildir.

Ortaöğretime bitiren meslekî ve teknik lise mezunu öğrenciler, iki yıllık meslek yüksek okullarına sınavsız olarak veya Öğrenci Seçme Ve yerleştirme Merkezi tarafında yapılan giriş sınavında kontenjana girecek kadar başarı göstermeleri halinde 4 yıllık bir lisans programında öğrenim

görmeye hak kazanırlar. Diğer liselerden mezun olanlar, yükseköğretime giriş sınavlarında başarı göstermek koşuluyla 4-6 yıllık bir yükseköğretim programına kayıt olabilirler.

### **Giriş Sınavları Hakkında Kısa Tarihçe**

Türk eğitim sisteminde Osmanlı döneminden itibaren küçük bazı istisnalar dışında ilköğretime giriş sınavı yapılmamıştır, halen de yapılmamaktadır.

Anadolu liselerinin adı daha önce, “Bazı Derslerin Öğretiminin Yabancı Dille Yapıldığı Liseler” idi. Daha sonra bu ad Anadolu Liseleri”ne dönüştürülmüştür. Bu tip okulların ilk ikisi 1867 yılında kurulan Galatasaray Lisesi ve 1928 yılında açılan Türk Eğitim Derneği Maarif Koleji (TED)’dir.

Anadolu liseleri, anılan son iki okuldan uzun yıllar sonra önce genel lise türünde daha sonra meslekî ve teknik liseler türlerinde yaygınlaştırılmıştır. Anadolu liselerinin programlarında, matematik ve fen derslerinin öğretimi yabancı dilde yapılırken 18 Aralık 2005 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan “Anadolu Liseleri Yönetmeliği”nde, “... derslerin Türkçe yapılacağı, ancak matematik ve fen bilimleri (matematik, fizik, kimya ve biyoloji) derslerini birinci yabancı dilde okutabilecek öğretmen bulunması ve en az 12 öğrencinin istemesi halinde, bu derslerin bu derslerin öğretimi birinci yabancı dilde yapılabilir.” hükmü getirilmiştir. Bu değişiklik, 24 Mart 2008 tarih ve 26826 Sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan değişiklikte de korunmuştur. Bu okullara sınavla öğrenci alınmaya devam edilmektedir.

İlk fen lisesi 1964 yılında Ankara’da açılmış, sonra İstanbul ve İzmir Fen Liseleri buna eklenmiş, daha sonra çok sayıda resmî ve özel yeni fen liseleri açılarak sayısı artırılmıştır. 1964 yılından bu yana fen liselerine öğrenci sınavla alınmaktadır.

Yukarıdakilerin dışında 1970’li yılların ortalarında meslekî ve teknik ortaöğretim kurumlarına bir süre sınavla öğrenci alınmıştır.

Ayrıca devlet parasız yatılılık sınavları uzun yıllardan beri yapılmaktadır. Parasız yatılılık sınavlarını bu yazımız dışında tutmak gerekir; çünkü bu sınavların amacı, maddî imkânlardan yoksun ailelerin yetenekli çocuklarına imkân sağlamak olup giriş sınavı niteliğinde değildir.

Yukarıdaki çok kısa özetten sonra, ilköğretim okullarına amaç ve programları yönünden bakmakta fayda vardır:

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun (Resmî Gazete 1973) 2. maddesinin 3. fıkrasında, öğrencilerin,

“İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek bilgi, becer, ve davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırman suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.”

İlköğretimin genel amaçları arasında belirtilmiştir.

1739 Sayılı Yasa, ilköğretimin amacının çocuklarda temel becerilerin geliştirilmesi; “İlköğretim Yönetmeliği”nde ayrıntılı olarak bu beceriler açılmakta ve geliştirilmesinde için aşağıdaki ilkeleri konulmaktadır:

Madde 5/e: (Değişik 2.5.2006/26156 RG) Öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine, **sosyal, kültürel, eğitsel, sportif ve sanatsal** etkinliklerle millî kültürü benimsemelerine ve yaymalarına yardımcı olmak,

Madde 5/h: Öğrencilerin becerilerini ve zihinsel çalışmalarını birleştirerek **çok yönlü gelişmelerini** sağlamak,

Madde 5/ı: (Değişik 2.5.2006/26156 RG) Öğrencileri kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek,

Madde 5/i: **Öğrencilerin ilgi alanlarının ve kişilik özelliklerinin ortaya çıkmasını sağlamak, meslekleri tanıtmak ve seçeceği mesleğe uygun okul ve kurumlara yönleltmek,**

Madde 5/m: (Değişik 2.5.2006/26156 RG) **Öğrencilere bilgi yüklemek yerine, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma yöntem ve tekniklerini öğretmek,**

Madde/6/m: ... **meslek alanlarını tanıtmak ve yönlendirmek için** gerekli önlemler alınır.

Yukarıda sözü edilen beceriler arasında, anlama ve konuşma, akıl yürütme, problem çözme, iletişim, ilişkilendirme önemli yer tutar ve temel beceriler olarak adlandırılır. Bu becerilerin geliştirilmesi hakkında 2005-2007 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı’na yürürlüğe konulan Türkçe, matematik, fen-teknoloji ve sosyal bilgiler öğretim programlarında da geniş yer verilmiş, ayrıntılı açıklamalar getirilmiştir. Temel becerilerin geliştirilmesi, 1990’lı yılların başında Tayland’da toplanan ülkemiz Millî Eğitim Bakanının da katıldığı “Herkes İçin Eğitim” (EFA, 1991) konulu konferansta da benimsenmiş, bu becerilerin geliştirilmesi konusunda ülkelere tavsiyelerde bulunulmuştur.

Yukarıda belirtilen olgular, zihnin gelişmesi ve öğrenme hakkında bildiklerimiz çerçevesinde **değerlendirmenin ilköğretimde öğrenci**

yönünden başlıca amacının, öğrencilerin geliştirmekte olan yeteneklerini keşfetmek ve belirlemeye başlayan ilgilerini izlemek, onları başarılı olacakları düşünülen alanlara doğru yöneltme olması gerekir. Temel beceriler ilköğretimden sonraki öğrenim kademelerinde ve hayatta çok gerekli beceriler olduğundan, mutlaka kazanılması gerekir; bunun da yeri ilköğretimdir. Bu durum, ilköğretimde temel becerileri yönünden kazanımların sıkı bir şekilde izlenmesini ve eksiklerin mümkün olduğunca tamamlanarak devam edilmesini zorunlu kılar. İlköğretimde değerlendirmenin diğer amacı, öğretmene, öğrencilerin öğrenme eksikleri ve öğretmene yaptığı öğretim hakkında bilgi verme olmalıdır.

İlköğretimde değerlendirme konusundaki bu amaçlar, eleme, seçme ve yerleştirme gibi kesin karar verme ile sonuçlanacak değerlendirme yaklaşımları yerine; öğrencileri tanıma, gelişen bilişsel ve duyuşsal özelliklerini izleme, gelecekleri için verilecek kararlarda bu izleme sonuçlarına göre yardımcı olma ve yeni bilgilere göre gerektiğinde kararları değiştirmeye açık bir değerlendirme anlayışı gerektirir. Ayrıca, değerlendirme sonuçları öğretmenin ve okulun yukarıdaki amaç ve ilkeler yönünden öğretmenin ve okulun performansını gösterecek ve onu geliştirmeye ışık tutacak nitelikte olmalıdır.

Yapılmakta olan ortaöğretime giriş sınavları, ilköğretim mezunlarını fen lisesi veya Anadolu liselerine yerleştirmekte; öğrenciye, aileye, karar değiştirme fırsatı vermemektedir. Buna ailenin öğrenci üzerindeki baskısı da eklenince orta, hatta yüksek öğretimde başarısızlığın kapısı aralanmaktadır. Ayrıca okulun bir bütün olarak amaçları, eğitim girdi ve çıktıları yönünde performansını değil, sınırlı bazı derslerle ilgili anlık başarısını yoklamaktadır.

İlköğretimde, yukarıda özetlenen durum ve düşünceler karşısında değerlendirmede işe koşulan ölçme araç ve tekniklerinde de farklılaşma olmuştur. Geleneksel ölçme araçlarının yanında, önceden bilindiği halde son yıllarda kullanımdan adeta kaldırılmış olan öğrenci dosyaları (portfolyolar), günlükler, anekdotlar ve farklı puanlama yöntemleri geliştirilmiştir. Bu ölçme teknikleri okullarımızda, sorunlarla da olsa, yeni öğretim programlarıyla birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Ancak ortaöğretime geçişte yıllardan beri kullanılmakta olan sınav sistemi, dün olduğu gibi bu gün de okulların bu gayretlerini yararsız hale getirmektedir. Çünkü giriş sınavlarında çoktan seçmeli testlerin kullanılması zorunluluğu anılan teknikleri adeta geçersiz kılmaktadır. 2007-2008 öğretim yılında uygulamaya konulan ortaöğretime geçiş sistemi (OGES) bu sakıncaları ortadan kaldırmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerinin açıkladıkları %25 ağırlığındaki diploma notu (puanı) ve

**%5 ağırlığındaki davranış notu (puanı) bu sınırlılığı ortadan kaldırmamaktadır; ayrıca aşağıda değinileceği gibi, son iki puanın başka sakıncaları da bulunmaktadır.**

Buraya kadar açıklananlara dayanılarak şu hususlar belirtilebilir:

1. Ortaöğretime geçişin sınavla olması ilköğretimin amaçlarıyla çelişmektedir. Hem 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Eğitim Kanunu'na temel ilkeler yönünden hem de İlköğretim Yönetmeliğinin yukarıda belirtilen maddelerine aykırıdır.

2. Ortaöğretime geçişte uygulanacak seviye belirleme sınavı (SBS), şartların gereği olarak çoktan seçmeli sorularla yapılmaktadır ve yapılmak zorundadır. **Çoktan seçmeli sorular, yukarıda belirtilen temel becerilerin ölçülmesinde yalnız başına yetersiz kalır**, bunun yanında başka ölçme araç ve tekniklerine de ihtiyaç vardır. **OBES'in içinde yer alan diploma notu (puanı) bu açığı kapatabilecek bir faktör değildir.**

3. **OKS ilköğretim okullarımızı yıllarca olumsuz yönde etkilemiş, okulu fonksiyonlarını yerine getiremez hale getirmiş, okulun başarısı OKS'deki başarıyla ölçülür olmuş, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri büyük ölçüde ihmal edilmiştir.** Gerçekten OKS nedeniyle pek çok okulda, bazı, beden eğitimi, müzik, iş ve teknik ders saatlerinde öğrencileri OKS'ye hazırlama çalışmaları yapılmış, anılan derslerle ilgili etkinlikler ihmal edilmiştir. Hatta, sınava yakın günlerde dersler normal akışında yapılmamıştır. Bu olumsuzluklar 8. sınıfta yoğunlaşmıştır. Benzer durumun OGES ile birlikte 6. sınıftan itibaren yaşanacağını söylemek kehanet olmayacaktır.

Ayrıca OKS ilköğretim okullarımızda, Türkçe, matematik, fen-teknoloji ve sosyal bilgiler derslerini de olumsuz yönde etkilemiştir. Öğrencilerin okunaklı ve düzgün yazı yazma, düşüncelerini ifade etme, matematikte yazılı problem çözme, fen-teknoloji ve sosyal bilgilerdeki temel kavramlarla düşünme, akıl yürütme becerileri yerine çoktan seçmeli soruların kolay ve pratik cevaplanması yolları üzerinde durulmuşur. Özel dersaneler bu olumsuzluğu körükleyen önemli bir faktör haline gelmiştir. Çünkü **sınav böyle anlık bilgi ve başarıya açıktır.** SBS nedeniyle bu olumsuzluklar 8. sınıftan 6. sınıfa inecek, 7. ve 8. sınıflarda devam edecektir.

4. OKS, öğrencilerin psikolojik özelliklerini de olumsuz yönde etkilemiş, ilköğretim öğrencilerinin sosyal bir varlık olarak gelişmelerine zarar vermiştir. Bu durum OGES ile artarak devam edecektir.

5. OGES içindeki ilköğretim başarı notu öğretmenlerin yıl içinde yaptıkları sınavlardan elde edilecektir. Yani öğretmen puanlarıdır. İlköğretim



başarı notu, iki şekilde tayin edilebilir: (1) yıl içinde yapılacak sınavlardan alınacak puanların öğretmenin kanaati katılmadan, (2) öğretmen kanaati katılarak. Her ikisinin de sakıncalı tarafları vardır. Öğretmen kanaati katılması, ilköğretim, öğrencilerinin başarılı oldukları alanlara yönlentilmeleri yönünden gereklidir. Bazı durumlarda öğrencinin çok iyi olduğu bir alan göz önüne alınarak bazı derslerdeki başarısı durumu ikinci planda tutulabilir (tutulabilmelidir). Bu yapılmaz ise, yöneltmelikte yukarıda belirtilen ilke ve amaçlara uygun hareket edilmemiş olunur. Eğer öğretmen kanaati katılırsa, öğretmene veli baskısı olabilecektir; daha açığı, **şimdiye kadar yaşanan etik olmayan baskı ve davranışlar OGES nedeniyle artacaktır.**

6. İddia edildiği gibi OGES, öğrencileri dershanelerden uzaklaştırmayacak; tersine öğrencileri daha erken yaşlarda dershaneye gitmelerine neden olacaktır. 6. sınıftan itibaren yapılacak SBS'ye hazırlanmak için, öğrenciler ilköğretim beşinci hatta dördüncü sınıftan itibaren dershaneye hazırlık kurslarına başladıkları bile. Bunu görmek için, **son bir yılda açılan yeni dershane sayısına bakmak ve bir hafta sonu dershanelerin bulunduğu bölgedeki bir yerde yarım saat gezinti yapmak yeterlidir. Korkulur ki, bu durum OKS'yi aratır hale gelmiştir.**

Sınavın alternatifi her zaman başka bir sınav değildir. Ortaöğretime geçiş için, özel yetenek isteyen alanlar ve üstün yetenekliler hariç, bir sınav yapılması gereksiz olduğu gibi ilköğretim kavramıyla da bağdaşmamaktadır. Ayrıca adı ne olursa olsun bu sınavlar, ortaöğretim okullarını tercih edilenler-edilemeyenler veya iyi okullar-iyi olmayan okullar olmak üzere sınıflamaya neden olmaktadır; çünkü okul için öğrenci seçilirken okullar da seçime tabi tutulmaktadır. Diğer bir deyişle, bu sınavlar yoluyla fen ve Anadolu liseleri birinci diğer ortaöğretim kurumları ikinci sınıf okullar durumuna sokulmaktadır. Bunun yerinme MEB, ülkenin imkânlarını olabildiğince dengeli dağıtmak bütün okulları tercih edilir hale getirme durumundadır.

### **Yüksek Öğretime Geçiş**

Konuşmamın birinci bölümünde Osmanlı döneminde medreselere giriş için bir seçme yapılmadığını, ancak her öğrenciye bir oda verildiğini ve oda yetersizliği durumunda sınav yapıldığı belirtilmişti.

Cumhuriyetten önceki dönemden itibaren 1935 yılına kadar liseden mezun olmak üniversiteye girmek için yeterli idi. Liseden mezun olmak için de, sözlü olarak yapılan lise mezuniyet sınavını başarmak gerekiyordu.

1936-1954 yılları arasında, lise bitirme sınavını başarı ile verenler lise olgunluk sınavına alındı. Üniversiteye girme şartı olgunluk sınavını başarmaya bağlı idi, bu sınavı başarı ile verenlerin tamamı üniversiteye sınavsız olarak alınıyordu. Diğer bir deyişle bakalorya sınavı üniversiteye giriş sınavı niteliğinde idi. Bakalorya sınavı soruları, MEB tarafından lise fen ve edebiyat kolları için ayrı ayrı hazırlanıyor, sınavın uygulaması liselerde yapılır, cevap kâğıtları liselerde kurulan komisyonlar tarafından MEB tarafından gönderilen cevap anahtarı ve puanlama çizelgesine göre okunuyordu (Özgüven, 1972).

1955 yılından itibaren lise bitirme ve olgunluk sınavları birleştirilerek tek sınav haline getirildi, soruların hazırlanması, cevap anahtarlarının, puanlama cetvellerinin hazırlanması MEB ve diğer sınav hizmetlerinin okullarda yapılması uygulamasına devam edildi. Üç yıl sonra tek sınav yapılmasına devam edildi; soruların, cevap anahtarlarının ve puanlama cetvellerinin hazırlanması da, kısaca bütün sınav hizmetleri, okullara bırakıldı (Özgüven, 1972).

2547 Sayılı Yasa çıkıncaya kadar yüksek öğretim kurumları, üniversiteler, akademiler ve bakanlıklara bağlı yüksek okullar olmak üzere üç tip idi.

1956 yılına kadar üniversitelere girişte ciddi bir sayısal problem yaşanmadı, çünkü bu zamana kadar sadece lise mezunları üniversiteye gidebiliyordu, lise mezunlarının sayısı fazla değildi ve üniversitenin kontenjanları bu mezunları almaya yeterliydi. Ayrıca, 1955 yılına kadar sürdürülen lise olgunluk sınavları da yığılmayı önleyici rol oynuyordu. Bu yıllarda, kontenjan fazlalığı olduğunda, başvuru sırası, lise mezuniyet derecesi veya sadece mezun olunan kol dikkate alınarak kayıt yapılıyordu. Fakat İstanbul Teknik Üniversitesi ve Siyasal Bilgiler Fakültesi, hep kendi yaptıkları giriş sınavı ile öğrenci almışlardır (Özgüven, 1972 ve Payaslıoğlu 1985).

İstanbul Üniversitesinin bazı fakülteleri ihtiyaç duyduklarında ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nin Mimarlık ve Mühendislik Fakültelerine girişte seçme sınavı yapılmıştır (Özgüven, 1972 ve Dökmen, 1992).

Bu yıllarda yüksek okullara girişte farklı yöntemler uygulanıyordu. Örneğin Gazi Eğitim Enstitüsü kurulduğu 1926 yılından itibaren lise mezunlarını sınavsız, öğretmen okulu mezunlarını sınavla almıştır (Dökmen, 1992). Sonraki yıllarda tüm eğitim enstitüleri için giriş sınavı yapılmıştır. Ankara Yüksek Öğretmen Okulu'na, ilköğretmen okullarını derece ile bitirenler alınmıştır. Yüksek İslâm enstitüleri ve diğer yüksek öğretim kurumları da farklı yöntemlerle öğrenci almışlardır.

Meslekî ve teknik ortaöğretim okullarına üniversiteye giriş hakkı verilmesi ve ortaöğretimdeki okullaşma oranının yükselmeye başlamasıyla birlikte üniversitelerin kendi yöntemleriyle öğrenci seçmede başvurdukları yöntemler problemlere neden olmuş, fakülteler veya üniversiteler giriş sınavları yapmaya başlamışlardır. Üniversitelerin kendi kurul kararlarına göre yaptıkları bu sınavların bazıları aynı günlere rastladığından öğrenciler, bazen istedikleri fakültelerin sınavlarına girememiş, bazen de (hatta büyük ölçüde) bir ilden diğerine koşmak zorunda kalmışlardır. Bu sınavların bazıları az sayıda soru ile cevabı uzun yazmayı gerektiren türde yapıldığından puanlama güvenilirlikleri düşük olmuştur. Ayrıca, bazı fakültelerde sınava giren öğrencileri çokluğu nedeniyle birden çok puanlama komisyonunun kurulması ve komisyonların puanlama farklılıkları bazı rahatsızlıklara neden olmuştur. Bu problemler üzerine bazı üniversiteler, 1970'li yılların başında kendi başlarına, bazıları da birleşerek çoktan seçmeli sorularla sınav yapmaya ve cevap kâğıtlarını makine (optik okuyucu) ile okutmaya başlamışlardır.

1960'lı yılların ortalarından itibaren üniversiteye başvuran öğrencilerin sayısındaki artış çok hızlanmış ve üniversite önünde yığılma başlamıştır. Öğrencilerin sınava girme amacıyla bir ilden diğerine koşmaları ve girmek istedikleri bazı sınavlara girememeleri problemlerinin üniversiteler arasındaki öğrenci seçme yöntemlerinin birleştirilmesi ihtiyacının artması üzerine, 1974 yılında üniversitelere öğrenci seçme amacıyla Üniversitelere Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi (ÜSYM) kurulmuştur. 1981 yılında 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Yasası çıkarıldıktan sonra ÜSYM'ye, üniversite dışındaki yüksek öğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işleri de verilerek Türkiye'deki tüm yüksek öğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme işiyle görevlendirilmiş ve adı Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) olarak değiştirilmiştir. Merkez, çalışmalarına devam etmektedir.

Merkez kurulduktan sonra, yüksek öğretime öğrenci seçme ve yerleştirme işi aşağıdaki evrelerden geçmiştir:

. 1974-1975 yıllarında aynı günde biri sabah diğeri öğleden sonra olmak üzere iki oturum halinde,

. 1976-1980 yıllarında, aynı kapsamda tek oturumda gerçekleştirilmiştir.

. 1981 yılından itibaren, biri nisan, diğeri haziran ayında olmak üzere iki ayrı sınav halinde yapılmıştır. Nisan ayında Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) adı ile yapılan birinci basamak sınavı, büyük ölçüde ilköğretim (o tarihlerdeki adı ile ilk ve ortaokul) programı kapsamında fakat akıl yürütme

ve problem çözüme, Türkçe okuduğunu anlama, fen ve sosyal bilimler kavramlarıyla düşünme becerisini ölçmeyi amaçlayan sorulardan oluşturuluyordu. Öğrenci Yerleştirme (ÖYS) adıyla adlandırılan ikinci basamak sınavı matematik, Türk Dili ve Edebiyatı, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarıyla ilgili, ortaöğretim programlarına dayalı ve yüksek öğretim kurumları için olabildiğince ortak sayılabilecek temel bilgi ve becerileri yoklayan soruları içeriyordu. ÖSS, ÖYS için eleme niteliğinde idi. ÖSS sonunda psikometrik yöntemlerle tayin edilen bir kesme puanının üstünde başarı gösterenler ikinci basamak sınavına girebiliyordu. İkinci basamak sınavı bir sıralama sınavı idi. Bu sınav sonunda adaylar, en yüksek puandan itibaren sıraya konuluyor, tercihlerine ve yüksek öğretim kurumlarının kontenjanlarına göre yerleştiriliyordu.

. 1999 yılında iki basamaklı sınav sisteminden vazgeçilerek tek basamaklı sisteme geri dönüldü. Bu sistemde yerleştirme, ÖSS benzeri çoktan seçmeli bir testten alınan puanlara dayandırılmıştır.

2006 yılından itibaren yükseköğretime giriş sistemi bugünkü hale getirilmiştir. Mevcut sistemde, sınav tek oturumda yapılmakta ve iki bölümden oluşturulmaktadır. Birinci bölümde ortaöğretim kurumlarındaki ortak derslerle ilgili Türkçe, Sosyal bilimler, Matematik ve Fen bilimleri; ikinci bölümde liselerin alan dersleriyle ilgili Edebiyat-Sosyal Bilimler Sosyal Bilimler, Matematik ve Fen Bilimleri testlerine yer verilmektedir. Ortak derslerle ilgili soruları tüm adaylar cevaplamak zorundadır. İkinci gruptaki alan testleriyle ilgili soruların kimler tarafından cevaplandırılacağı, mezun olunan ortaöğretim okulu türü, öğrencilerin başvurdukları yükseköğretim kurumuna göre değişmekte ve ilgili testlerden alınan puanlar bu kriterlere göre ağırlıklandırılmaktadır.

Kamuoyunda giderek büyüyen iki tartışma konusundan biri yükseköğretim önündeki yığılma, diğeri ortaöğretim başarı puanlarına uygulanan mezun olunan ortaöğretim kurumuna göre farklı katsayılarla ağırlıklandırılmadır. Bu problemlere, bazı üniversite çevrelerinin seçmenin yetersizliği konusundaki şikayetlerini ve psikometrik olarak çok geniş bir kitleden az sayıda öğrencinin içeriği ne olursa olsun tek sınavla seçilmesinin getirdiği sınırlılıkları da eklemek gerekir.

Yüksek öğretime giriş sınavları ortaöğretimi, OKS'nin ilköğretimi etkilediğinden çok daha fazla etkilemiştir. Bazı yıllarda ortaöğretimin yüksek öğretime öğrenci hazırlama dışındaki görevleri ihmal edilerek bir yüksek öğretim programına girmeye hak kazananlara imkân sağlama amacıyla başarısız öğrencilere yeni sınav hakkı verilmiş veya öğretmenler kurulu kararları devreye sokulmuştur.

Önceleri, sınava yakın zamanlarda, sonraları lisenin 3. hatta 2. sınıfında liselerde dersler yapılamaz hale gelmiştir. Öyle ki, öğrenciler sınava hazırlanma amacıyla okula gitmemişler, okullarda derslerin akışı değiştirilmiş, öğrencileri sınava hazırlama çalışmaları yapılmış, devamsızlık süresini dolduran öğrenciler rapor olarak okula gelmemiş, raporlar bir ara o kadar çoğalmıştı ki resmî kuruluşlar tedbir almak zorunda kalmışlardır.

MEB Talim Ve Terbiye Kurulu, ortaöğretim okullarının programlarında ÖSS'ye yönelik değişiklikler yapılmıştır. Hatta **1970'li yılların ikinci yarısında bir gazetenin köşe yazarının ÖSS'de sayısal ve sözel yetenek soruları sorulduğunu belirterek liselere yetenek dersi konulması gerektiğini yazması üzerine Talim Ve Terbiye Kurulu'nda bir üye bu öneriyi Kurul'a getirebilmiş, konu tartışılabilmiştir. (Bu öneri Kurulda kabul edilmemiştir.) Bir sınav sistemi okul sistemini olumsuz yönde bu kadar etkileyebilir.**

Öğrenciler lisede sadece ÖSS'de seçtikleri puan türünden soru sorulacak derslere ağırlık vermişler, diğerlerini ciddiye almamışlardır. Hatta ilgilendikleri derslerde de, öğretmene, işlediği konulardan ÖSS'de soru sorulup sorulmayacağını sorar olmuşlardır. Bu durum artarak devam etmektedir. Bu durumdan yetkililer de rahatsızdırlar. ÖSYM Başkanı Prof. Dr. Ünal Yarımağan, 11 Şubat 2008 tarihinde Özel Okullar Birliği'nce düzenlenen "Ortaöğretim Sisteminde Arayışlar" konulu sempozyumdaki konuşmasında, "Biz beden eğitimi dersinden soru sormuyoruz diye lisede beden eğitim dersi yapılmayacak mı? Biz yabancı dil sorusu sormuyoruz diye yabancı dil dersleri eften püften mi yapılacak?". diyerek yüksek öğretime giriş sınavlarının ortaöğretimi olumsuz yönde ne kadar etkilediğini belirtmiştir.

1974 yılından beri yüksek öğretime giriş probleminin yüksek öğretim kontenjanlarının ortaöğretim mezunlarındaki artışa ayak uyduramamasından kaynaklandığı ve bundan ibaret olduğu genellikle söylenir, yazılır. Bu konudaki arz-talep dengesizliği apaçıktır ve resmî ağızlar tarafından ifade edilmektedir. Buna son yıllarda lise-meslek lisesi tartışması eklenmiştir.

Konu üzerinde basında çıkan pek çok yazıda, derneklerce belirtilen görüşlerde, bilimsel kongrelerde sunulan bildirimlerde yüksek öğretime giriş sınavları eleştirilmiş, bu gün için sınav sistemini ve ortaöğretim başarı puanını değiştirme, yüksek öğretim kontenjanlarını artırma, sınavsız girilebilecek yüksek öğretim programlarının sayısını artırma önerileri getirilmektedir. Hatta 17. Millî Eğitim Şûrası'nda yüksek öğretime geçiş komisyonunda bile, .... Yüksek öğretime geçiş için köklü bir tavsiye yerine

meslekî-tekniik okulların kontenjanlarıyla ilgili tavsiye kararıyla (... ) yetinilmiştir.

Yüksek öğretime giriş problemi arz-talep dengesizliğinden ibaret değildir. Bu, problemin görünen kısmıdır. Asıl problem, ortaöğretimin yeniden düzenlenmesi (yapılandırılması), ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yüksek öğretime geçişlerin yeniden düzenlemesidir.

Son yıllarda ortaöğretim mezunlarından yüksek öğretime başvuranların sayısındaki artışta bir yavaşlama gözlenmektedir. Bu yavaşlama 14-21 yaş grubundaki nüfus artışında olan yavaşlama nedeniyle devam edecek gibi görünmektedir. Ancak var olan yığılmanın ortadan kaldırılması mevcut şartlarda yılları bulacaktır. Mevcut şartlarda yaklaşık 1.640.000 öğrenci, yüksek öğretime giriş sınavına katılmakta olup yerleştirilen aday sayısı 140.000 civarındadır. Ortaöğretim kurumları hiç mezun vermese, 1.640.000 öğrenciden hiçbir aday tekrar sınava girmese ve yükseköğretim kontenjanları sabit kalsa yığılmanın ortadan kaldırılması 12 yıl mevcut akış içinde en az 20 yıl sürer. Dünyanın durdurulması mümkün değildir. Bu **problem sınav sisteminin değiştirilmesiyle veya geçici başka tedbirlerle çözülemez. Yüksek öğretim kontenjanları ne kadar artırılabilir? Artırılabilir mi? Ortaöğretim sistemi nasıl verimli hale getirilebilir? sorularının cevabının sınav sisteminin değiştirilmesiyle verilmesi mümkün değildir. Yeni bir yapılanma ihtiyacı kaçınılmazdır.**

Yüksek öğretime geçişteki problem sadece sayı problemi değildir. Sınavlar, mükemmel bir organizasyon ve güvenilirlikle yapılmaktadır. Problem, mevcut yüksek öğretime geçiş sisteminin günümüz ihtiyaçlarına cevap vermemesinden ve ortaöğretimin hatta yüksek öğretim sisteminin yasalarda var olmasına rağmen günümüz şartlarına uygun şekilde yapılanmamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Şöyle ki,

1. 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ortaöğretimin görevleri arasında, "... öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yüksek öğretime ve hayata-iş alanlarına hazırlamak ..."; yüksek öğretimin görevleri arasında da, "... öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyacını karşılama ..." ifadeleri yer almaktadır. Bu görevlerin karşılanması için ortaöğretim okulları genel yapısı itibarıyla biri genel liseler, anadolu liseleri ve fen liseleri; diğeri, mesleki-tekniik liseler olmak üzere iki grupta görünmektedir. Üniversiteye gitme hakkının sadece lise mezunlarına verildiği yıllarda, meslekî-tekniik ortaöğretim kurumları mezunları sadece yüksek okullara gidebildikleri için, yüksek öğretime geçiş

de ortaöğretime paralel olarak ikili bir yapıda idi ve bugün var olan farklı katsayı uygulamasından kaynaklanan problem yoktu. Yüksek okullar üniversite şemsiyesi altına girdikten sonra orta öğretimdeki alanlar ile yükseköğretim programları arasında bir bağ kurulmadı, bu durum katsayı probleminin başlangıcı sayılır. Zaman içerisinde tüm ortaöğretim kurumları mezunları ortaöğretimdeki alanıyla ilgili olsun-olmasın bütün yüksek öğretim programlarına gidebilmek istemektedir. Bir öğrencinin yüksek öğretimde gitmeyeceği bir programda eğitilmesi israf olduğu gibi, öğrenci ve toplum açısından da problemler getirir. Bu problemler ülkemizde yıllarca yaşanmaktadır.

Yüksek öğretime giriş bir problem olarak yıllardan beri artarak devam etmektedir. Bu sistem çok eleştirilere de uğramış ve uğramaktadır.

Yüksek öğretime giriş sınavları mükemmel bir organizasyonla ve hiç söz söylenemeyen kurum güvenliği ile sürdürülmektedir. Problem Türk eğitim sisteminin yapısından kaynaklanmaktadır. Bu yapısal probleme örgün eğitimdeki okul sisteminin yanında MEB Merkez teşkilâtı da dahildir.

Ortaöğretimin bu günden farklı şekilde yapılandırılması, dolayısıyla öğrenim düzeyleri arasındaki geçişlerin bu gün olandan farklı biçimde düzenlenmesi çalışmaları en azından 50 yıldan beri gündemde olmuştur. Bu gün de ihtiyaç kendini her zamandan daha şok hissettirmektedir.

Türk eğitim sisteminde ilk ve orta öğretim ile öğretim düzeyleri arasındaki geçişleri düzenleme çalışmaları 1950'li yıllardan beri gündeme gelmektedir. İlköğretimin 8 yıla çıkarılması gerçekleştirilmiş, fakat orta öğretim ve dikey geçişlerin düzenlenmesi gerçekleştirilememiştir.

### **Ders Geçme Ve Kredi Düzeni**

Ülkemizde ortaöğretimi bu gün olandan farklı biçimde düzenleme çalışmalarının geçmişi 1950'li yıllara uzanır. Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşarı Reşat Tardu'nun girişimi ile 1953-1954 öğretim yılında 4 çok amaçlı okul açılmış fakat kısa süre sonra kapatılmıştır. VI. ve VII. Millî Eğitim Şûra'larında sınıf geçme yerine ders geçme sistemi önerilmiş, VIII. Millî Eğitim Şûra'sında ortaöğretimde programların çeşitlendirilmesi, ilkeleri benimsenmiş ve sistemin esasları konulmuştur. Bu esaslar şunlardır:

1. Ortaöğretimin ilk sınıfı yöneltme sınıfıdır. Bu sınıftan sonra istekleri de dikkate alınarak öğrenciler yeteneklerine ve derslerdeki başarılarına göre,

- . Yüksek öğretime
- . Hem mesleğe, hem yüksek öğretime

. Hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlara yöneltilirler.

2. Çeşitli programlar arasında yatay ve dikey geçişlere imkân sağlanır.

3. Sınıf geçme yerine ders geçme sistemi uygulanır.

1970 yılını izleyen zaman içinde bu kararlar yine uygulanamamış, 1974 yılında toplanan IX. Millî Eğitim Şûra'sında konu daha ayrıntılı biçimde ele alınarak ders geçme ve kredi düzeni ile 10'luk not sistemi yerine 5'lik not sisteminin uygulamaya konulması tavsiye edilmiştir. Bu tavsiyeye uyularak genel lise, endüstri meslek, kız meslek imam hatip ve ticaret liseleri arasından seçilen Türkiye genelinde 16 ortaöğretim kurumunda "Ders Geçme Ve Kredi Düzeni" denemesi başlatılmıştır. Bu denemenin bazı önemli esasları şunlardır:

. 9. sınıf sonunda öğrencilerin (1) sadece hayata ve iş alanlarına, (2) hem hayata ve iş alanlarına ve yüksek öğretime ve (3) yükseköğretime götüren programlardan birine yönlendirilmesi

. Çok sayıda seçmeli ders açılması

. Bir okulda, genel lise, meslek lisesi ayırımına gidilmeden öğrencilerin yetenek, başarı ve ilgilerine göre alabilecekleri okulun ve çevrenin imkânlarına göre olabildiğince çok ders açılması

. Çevredeki öğrenci sayısına ve imkânlara göre bir yerleşme yerinde sadece bir program uygulayan okulların da açılabilmesi, öğrencilerin bu okullardan da ders alabilmeleri, okullar arasında yatay geçişler yapılabilmesi

. Sınıf geçme yerine ders geçmenin esas olması, her program için belli krediyi sağlayan öğrencinin mezun olabilmesi,

. Üç program türü arasında başarı şartını sağlamak koluyla yatay geçiş yapılabilmesi

. Öğrenci başarısının beşlik not sistemine göre değerlendirilmesi

Bu denemeye 1978 yılında son verilmiştir.

Daha sonra, X. ve XI. Millî Eğitim Şûra'larında da ortaöğretimle ilgili yapısal değişiklik kararları alınmıştır. Bunlar arasında, yöneltmeye ilköğretimden itibaren bir süreç olarak yer verilmesi ve öğrencilerin ilköğretimin sonundan itibaren mesleğe yöneltilmeleri, ilköğretimden yüksek öğretime geçişte öğrencinin yeteneği, ilgisi, isteği, ortaöğretimde izlediği program ve başarısının dikkate alınması, örgün ve yaygın öğretim



kurumları arasında yatay geçişlere yer verilmesi ve sınıf geçme yerine ders geçme sisteminin uygulanması belirtilebilir.

Ders geçme ve kredi düzeni uygulaması 1991-1992 öğretim yılında uygulamaya konulmuş, fakat başarılı olmadığı gerekçesiyle çok geçmeden kaldırılmıştır.

Yapılan bir araştırmada (Baykul, Kelecioğlu ve Gelbal, 1993) başarısızlığın nedenleri arasında ortaya çıkanlar faktörlerden bazıları şunlardır:

. Sisteme geçiş, durumları uygun olan okullarda tedrici olarak sağlanacak iken bu şarta uyulmaması, bazı okullar şartları sağlamadan geçmeleri, yönlendirmenin gereği gibi yapılamaması

. Sistemin uygulandığı okullarda yeteri kadar seçmeli ders açılmaması

. Farklı alanlardan (programlardan) ders alma, yeteri kadar gerçekleştirilememiş

. Öğrencilerin ailelerin, öğretmen ve yöneticilerin sistem hakkında yeteri kadar bilgilendirilmiş olmaması

. Okulların idarî yapısı nedeniyle programlar arasındaki geçişlerin gerçekleştirilememesi

. Yöneltilme için, öğretmen, yönetici ve rehberlik görevlilerinin yeterli olmaması

. Okullarda, öğrencilerin dersleri olmadığı saatlerde değerlendirebilecekleri yeteri kadar yer olmaması, bu zamanın değerlendirilememesi, öğrencilerin boş saatlerdeki zamanı okul dışında geçirmeleri, bu durumun okul yöneticilerinin ve ailelerin şikâyetine yol açması

Belirtilen nedenlerin pek çoğu ortadan kaldırılabilir iken üzerinde çalışılmamış ve MEB Merkez Teşkilâtı yeniden düzenlenememiş ve bu uygulama da çok kısa bir süre sonra yürürlükten kaldırılmıştır.

Sonraki yıllarda, 1739 sayılı Yasa'daki çok amaçlı okul kavramına dayanılarak bazı meslek liseleri çok programlı lise haline getirilmiştir. Bu okullar anılan Yasa'daki çok amaçlı okul kavramıyla bağdaşmamaktadır. Çok amaçlı okul, bir okula içinde çevrenin imkân ve ihtiyaçlarına göre birden çok programı barındıran, bu programlar arasında geçişin mümkün olduğu ve yönlendirmenin mümkün olduğu okuldur. Açılan okullar sadece ilgili okul içindeki programlar arasından tercih yapılabilen, bir okul tipinden diğerine geçişin mümkün olmadığı okullardır. Örneğin bir yerleşim yerinde ticaret lisesindeki bir programdan genel liseye veya endüstri meslek

lisesindeki bir programa geçiş mümkün değildir. Benzer şekilde, liseden de bu okuldaki bir programa geçiş mümkün değildir. Bu uygulama ile çok amaçlı okul ile çok programlı okul kavramları karıştırılmıştır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, 1950'li yıllardan günümüze kadar ortaöğretimde yapısal değişikliğe ihtiyaç duyulmuş, girişimlerde bulunulmuş fakat bir türlü gerçekleştirilememiştir. IX. Millî Eğitim Şurâsı'ndan hemen sonra başlatılan denemeye çok hazırlıklı girilmiş, çalışma sırasında bilimsel çevrelerden de destek alınmış ve deneme çok iyi bir şekilde yürütülmüştür. Bu denemenin başarısızlığa uğramasının nedenleri arasında 1970'li yılların ikinci yarısında yaşanan anarşi olaylarının rolü olmakla birlikte, gerek bu gerekse sonraki girişimlerin başarısızlıkla sonuçlanmasının nedenleri arasında (1) genel liseler ile meslekî ve teknik öğretimin okullarının bağlı olduğu genel müdürlükleri arasında koordinasyon kurulamaması ve genel müdürlüklerin yöneltmeye sıcak bakmamaları, özellikle meslekî ve teknik öğretim genel müdürlüklerinin sistemi desteklememelerinin, (2) Türk toplumunun hep beyaz yakalı insan olma isteğinin ve (3) alınan yöneltme kararlarının sadece başarı ölçütüne bağlı kalınması ve velilerin başlangıçta ikna edilememeleri veya ikna etmede yetersiz kalınması, bunun sonucunda da "bir defaya mahsus olmak üzere" denilerek kararların değiştirilmesinin önemli rol oynadığının belirtilmesi gerekir.

Mevcut ortaöğretim sistemimizin yeniden yapılandırılması ihtiyacı çok şiddetli hale gelmiştir. Problemler, yükseköğretim kontenjanlarının artırılması, katsayıların değiştirilmesi ve sınav sisteminin değiştirilmesiyle çözülemez. Aşağıda, yukarıda özetlenen değişiklik çalışmaları da dikkate alınarak ortaöğretime geçişte sınava yer vermeyen başarılı dersten geçmeye, başarının dışında bir yöntemle dersten geçilmezine izin vermeyen, ortaöğretime ve yüksek öğretime geçişte yönelmeye dayanan bir sistem önerilmektedir.

## ÖNERİ

Bu sistemin esasları şunlar olabilir:

1. İlköğretimden ortaöğretime geçişte özel yetenek alanları ve üstün yetenekliler dışında herhangi bir sınav olmaması
2. Öğrencilerin ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren bilimsel yöntemlerle izlenmesi, izleme kayıtlarının sağlam bir şekilde tutulması ve öğrencinin yönlendirilmesinde kullanılması
3. 6. sınıftan itibaren 7. ve 8. sınıflarda sayısı artırılarak seçmeli dersler konulması, öğrencinin alacağı seçmeli derslerin seçiminin okul, öğrenci ve

veli tarafından birlikte yapılması, 9. sınıf sonunda yönelme kararına götürecek seçmeli derslerin alınması ve bu sınıfın sonunda yönelme kararının verilmesi. Yönelme kararının okul, öğrenci, ve veli tarafından birlikte verilmesi, öğrencinin başarılı olduğu derslerle ilgili alanın ön planda tutulması.

4. Başarı şartı aranmak kaydı ile yönelme kararının değiştirilebilmesi,

5. Başarı şartını sağlamadığı halde, bir dala gitmek isteyenlerin (aile ve öğrenci isteği ile) başarı şartını sağlamasına imkân verilmesi; ancak başarı şartını sağlamadan izin verilmemesi

6. Bir ortaöğretim kurumunda birden çok programın açılabilmesi; programlar arasında geçişin, derslerle ilgili başarı şartının yerine getirilmesi suretiyle mümkün olması

7. Elbette bütün ortaöğretim kurumlarında bütün programların açılması mümkün olamaz. Böyle durumlarda, farklı programları uygulayan ortaöğretim kurumlarının açılabilmesi; ancak, Bu okullar arasında geçişin kolay olması, hatta bu okulların bir ortaöğretim kurumunun farklı programları olarak çalışması. Örneğin, bir grup öğrencinin bazı dersleri bir okuldan alırken başka bazı dersleri başka bir okuldan alabilmesi

8. Yüksek öğretime başvurmanın ortaöğretimde başarı ile tamamlanan derslere dayalı bir sisteme göre olması

9. Özel ortaöğretim okullarının da bu sistemin içinde olması. Özel okulların sadece yüksek öğretime öğrenci hazırlayan okullar olmaması; farklı programlara yönelmenin bu okullar için de geçerli olması ve farklı programların bu okullarda da açılması

10. Ortaöğretim programlarının (1) yüksek öğretime, (2) hayata ve iş alanlarına götürenler olmak üzere iki gruba ayrılması. Sadece 1. gruptan mezun olanların yükseköğretime gidebilmeleri. Başarı şartı aranmak ve programın gereklerini yerine getirmek kaydı ile bu iki program türü arasında geçişlerin serbest olması. Geçişlerin önünün açık olması kaydı ile yukarıdaki iki program türüne bir ara program olarak ve önceki hem mesleğe, hem de yükseköğretime götüren programların eklenmesi konusu tartışılabilir.

11. Yüksek öğretim kurumları hangi ortaöğretim programlarından öğrenci alacaklarını belirlemesi, böylece orta ve yüksek öğretim programları arasında bağ kurulması. 2. tipteki programlardan mezun olanlar hayata ve iş alanlarına götüren programlar ile meslek kuruluşları ve iş yeri açma arasında bağ kurulması; bu mezunlara yükseköğretime giden programları tamamlamak suretiyle yükseköğretime gitme hakkı verilmesi

12. Yüksek öğretime öğrenci almada üniversitenin kararda etkili olması; gerekli hallerde eleme amacıyla belli alanlar için ortak bir sınavın, alanın özelliğine uygun ölçme araçlarıyla yapılması, başvuru sayısının kontenjandan az olduğu durumlarda sınav yapılmaması

13. Yüksek öğretime girişte ilke olarak özel yetenek alanları dışında sınav yapılmaması; ancak 12. madde kapsamındaki ilke doğrultusunda başvurunun kontenjandan çok olması halinde sadece o alanlar için sınav yapılması. Bu arada üstün yetenekliler için ayrı okullar düşünülmesi.

14. Lise, Anadolu lisesi, meslek lisesi, fen lisesi gibi okul tiplerinin olmaması

15. Programların hazırlanmasında iş çevrelerinin istek ve ihtiyaçlarının dikkate alınması, hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlarda bazı derslerin iş içinde gerçekleştirilebilmesi.

16. Hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlarda her alanda tam usta yetiştirme yerine temel becerilerin esas alınması, bir meslekte yetişmenin bir kısmının iş yerlerine bırakılması

17. Başarı şartını düzenleyen ölçme ve değerlendirme ilkelerinin 5 veya 10'luk not sistemine göre değil 100'lük puan sistemine göre düzenlenmesi

18. Sınıf geçme yerine ders geçmenin esas olması, özellikle seçmeli derslerde aynılık yerine denklik ilkesinin benimsenmesi.

## SONUÇ

Orta ve yükseköğretime giriş sınavları eğitim sistemimizin en önemli problemi haline gelmiştir. Bu iki sınav, ülkemizin ilk birkaç sıradaki olayı durumundadır. Bu sınavlar problemin görünen kısmıdır, esas problem ortaöğretim sistemimizin yapısındadır. Ortaöğretim sistemimiz birinden diğerine geçiş olamayan kompartımanlar halinde ve yükseköğretim önüne yığılmaktadır. Böyle bir sistem ülkemize dar gelmektedir. İnsanımız, ortaöğretimde hayatlarını kazanabilecekleri ve medenî bir kişi olarak yaşayabilecekleri bilgi, beceri ve duyuşsal özelliklerle donanırsa yükseköğretim yapmadan da mutlu olabilirler. Ortaöğretimin yeniden yapılandırılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Yeniden yapılandırma için MEB'nin elinde yeterli bilgi ve deneyim vardır. Gerekli olan kararlı bir tutum ve başlangıçta karşılaşılacak direnme ve güçlüklerle baş edebilmektir.

## KAYNAKLAR

- Baykul, Y., “Ders Geçme ve Kredi Düzeni Denemesinin Değerlendirilmesi.” Meslekî ve Teknik Eğitim Dergisi.” 1979, 320, 37.
- Baykul, Y., Kelecioğlu, H., Gelbal, S.. **Ders Geçme Ve Kredi Düzeni Araştırması**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Dilâver, H. H. “İdadilere Öğretmen Alımı Ve Orijinal Bir Sınav Belgesi”.
- Dökmen, Ü. (1992). **Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Merkezi**. ÖSYM Yayınları 1992-5. Ankara.
- Kutlu, Ö., “Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme.” Millî Eğitim Dergisi. Sayı 160. Ankara 2003.
- M.E.B., Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Geliştirme Çalışmaları, I: Ölçme ve Değerlendirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara 1990.
- M.E.B., (1971). VI. Millî Eğitim Şûrası. Esaslar, Raporlar, Kararlar, Millî Eğitim Basımevi. İstanbul 1971.
- M.E.B., (1971). VIII. Millî Eğitim Şûrası. Esaslar, Raporlar, Kararlar, Millî Eğitim Basımevi. İstanbul.
- M.E.B., (1975). IX. Millî Eğitim Şûrası. 24 Haziran - 4 Temmuz 1974. Millî Eğitim Basımevi. İstanbul.
- M.E.B.. “Tebliğler Dergisi”, Sayı: 242, 1974.
- Nartgün, Z.. Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Ölçme ve Değerlendirme. (Ed: Muhsin Hesapçioğlu). **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara, 2006.
- Öner, N.. (1994). **Psikolojik Testler: Bir Başvuru Kaynağı**. Boğaziçi Üniversitesi Matbaası. İstanbul.
- Özgülven, E. (1994). **Psikolojik Testler**. Yeni Doğuş Matbaası. Ankara.
- Özgülven, E.. (1972). Türkiye’de Üniversiteye Giriş İle İlgili Uygulamalar. **Araştırma: Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, X. Cilt, 179-198.
- Resmî Gazete. “Millî Eğitim Temel Kanunu”. 24 6. 1973, Sayı: 14574
- Resmî Gazete. 18.12.2005, Sayı: 25624
- Resmî Gazete. 19.10.2005, Sayı: 25971



## FARKLI BİLİM ALANLARININ EĞİTİM SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

**Prof. Dr. Ferhunde ÖKTEM\***

Eğitmenlik yaşantımın bana bir armağan olduğunu düşünürüm: Bildiklerimi yeni öğrencilerle paylaşmak, onlara yeni, akılcı bakış açıları kazandırmak, onların sorularıyla ve katkılarıyla yeni sorular oluşturmak ve yeni bilgilere ulaşmak... Bu keyifli serüvende bana en zor belki de tek zor gelen nokta onların bilgi ve deneyimlerini sınamak. Nasıl bir yöntem izlersem izleyeyim az çok yetmezlik duygusu yaşarım. Bakış açımı biçimlendiren sevgili öğretmenlerimden iki değerli öğretmenimi anarak eğitimde ölçme ve değerlendirme sorununa değinmek istiyorum: Önce Sayın Prof. Dr. Hüsnü Arıcı'ya teşekkür etmek istiyorum. Titiz yaklaşımları ile ölçme ve değerlendirmenin alanımız için ne denli açılımlar getirebileceğini, hatalı uygulamaların bilimi ne kadar örseleyebileceğini öğrettiği için. İkinci teşekkürüm Sayın Prof. Dr. Bozkurt Güvenç'e: Sınava ilişkin birlikte yaptığımız bir radyo programında "Ben yaptığım her sınavda en az öğrencilerim kadar heyecanlanırım. Çünkü o sınav aslında benim de sınavımdır. Ben o dersi iyi aktarmış mıyım? Öğrencilerimi yeterince işin içine sokmuş muyum? Bunun geri bildirimini alırım. Bu nedenle öğrencilerimin aldığı not aslında benim aldığım nottur." aktarımıyla bu yaklaşımı bana kazandırdığı için.

Üniversitedeki sevgili öğretmenlerim öğrenmenin tanımını "Pekiştirilmiş temrinler sonucu davranışlarda ya da davranış eğilimlerinde olan az/çok sürekli değişikliklerdir" biçiminde yaparlardı. Burada davranış değişikliğinin ölçüm ve değerlendirilmesinin daha kolay olduğu açıktır.

---

\* Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı Anabilim Dalı

Ancak bazı arkadaşlarımız sınavda “davranış eğilimlerinde” kısmını yazmayı unuttuklarında notlarında oluşan önemli düşüklükleri çok kabullenmek istemezlerdi. Oysa en az davranışlarda olan değişiklikler kadar, eğilimlerinde olan değişikliklerin de ölçme ve değerlendirme temelinde ele alınabilmesi eğitimsel bakış açımızı biçimleyecek, mesleksi niteliğimizi etkileyecektir.

Üniversite eğitimim sırasında bizim, şimdi de öğrencilerimizin en çok sorduğu sorular arasında “sınav sonuçlarına çan eğrisi uygulayacak mısınız?” sorusu vardır. Bu soru ve yanıtı sanırım ölçme ve değerlendirme arasındaki farkı en açık biçimde özümsememe yardımcı olmuştur, öğrencilerime de yardımcı olmaktadır. Klasik, 10 puan üzerinden yapılan bir not sisteminde 4 alan bir öğrencinin sınıfın en yüksek notunu alması durumunda olsa bile geçer not alamayacağı öğrencimizi üzecek, ama değerlendirmemizi sağlıklı kılacaktır. Dolaylı ölçümleri en az dolaysızlar kadar değerli olduğunun benimsenmesi bilgilerimizi zenginleştirecektir. Bir klinisyenin, danışanı ya da hastası odaya girdiği zaman onu ayağa kalkarak kabul etmesinin gözlenmesi, en az bunu ölçen bir ölçekten aldığı puan kadar değerlidir.

Bu konuşmamda sahip olduğum iki şapkamla görüşlerimi aktarmak istiyorum: Klinik psikolog olarak Psikoloji Bölümü yüksek lisans ve Tıp Fakültesi öğretim üyesi olarak da Çocuk Psikiyatrisi uzmanlık öğrencilerimizle yaptığımız eğitsel değerlendirmelerimizden söz edeceğim. Aslında her iki alanda da gerek araştırmalar gerekse uygulamalar bağlamında ölçme değerlendirme meslek yaşamımızın çok önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Ancak burada eğitim programlarımıza yönelik örnekleri sunacağım

Eğitsel kazanımların değerlendirilmesinde, günümüzde de yerleşik yöntemler çok kullanılmaktadır. Kuşkusuz bilginin değerlendirilmesi açısından bakıldığında; “serbest cevaplı sorular”, “kısa cevaplı soru formları”, “çoktan seçmeli sorular”, “tamamlayıcı sorular” şeklindeki ölçme ve değerlendirme araçlarının her iki alan eğitiminde de kullanıldığı görülmektedir. Ama hem tıp hem de klinik psikoloji alanında çok önemli başka bir değerlendirme sorunu, becerilerin değerlendirilmesi konusunda karşımıza çıkmaktadır. Burada klinik değerlendirme, yetkinlik değerlendirilmesi, nesnel yapılandırılmışlık ve klinik yaşantıların çözümlenmesi ile bu yön ele alınmaya çalışılmaktadır. En çok zorlanılan noktalardan biri de mesleğe yakınlık alanında yaşanmaktadır. Hem tıp hem psikoloji bölümlerine gelen öğrenciler zorlu bir sınavı geçen ve üniversitede okumayı hak eden seçilmiş gençlerdir. Tıp Fakültelerinin puanları daha da yüksektir. Ancak gerek tıp ve gerek klinik psikoloji alanlarının kişiliğe



duyarlı olan alanlar olduğu da görülmektedir. Oysa üniversite giriş sınavları böyle bir duyarlılık taşımamaktadır. Bu durum Psikoloji alanında yüksek lisans sınavlarında sözlü görüşmelerde belirgin sorun yaratabilme potansiyelini taşımaktadır. Tıp fakülteleri için Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS) tümüyle nesnel ölçütlerle yapıldığı için kişilik yapısının uygunluğu göz önünde bulundurulmamaktadır.

Değerlendirme, kaynakçalarda genellikle üç ana grupta toplanmaktadır:

a) Henüz tam gelişmemiş sanal süreçler; bilgisayarlı eğitim. Bilgisayarla pek çok düzenleme yapılabilmektedir. Ancak henüz hem psikoloji de hem de tıp alanında yeterince, istenilen oranda sanal olanaklardan yararlanılabildiği söylenemez.

b) Profesyonel davranış değerlendirmeleri; tutumlar, hasta/danışan yönetimi, iletişim ve tedavi sonuçları vb. değişkenler açısından değerlendirilmeler yapılmaktadır. Burada dersi veren öğretim üyesinin deneyim ve bilgisi, sınıfın ya da dönem öğrencilerinin nitelikleri, çalışma ortamı ve koşullarının hem aynı kurum içinde hem de kurumsal farklılıklara duyarlı olduğu görülmektedir.

c) Değerlendirilmesi gerekli görülen ancak tam gerçekleştirilemeyen değerlendirilmeler: Biliş, öğrenme biçimleri vb. Bu konuda ölçme ve değerlendirmenin çok azı somut göstergelerle yapılabilmektedir.

Bu konuşmayı hazırlarken üç üniversitedeki klinik psikolog arkadaşlarımdan alanlarında iyi bir değerlendirme sürecinde olması gerekenlere ilişkin görüş ve önerilerini aldım. Bunlarla ilgili bir derleme yapmaya çalıştım. Bu üç üniversite Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi'dir Arkadaşlarımdan önemle vurguladıkları noktaları görüşlerinize sunuyorum:

1. Değerlendirme süreci, değerlendiren ve değerlendirilen açısından açık olmalıdır. Hangi yönler açısından değerlendirildiğini bilmek etik değer olmasının yanı sıra sorgulama olanağı yaratabilme açısından da temeldir.

2. Değerlendirme sürecinin, sınavların ya da değerlendirmelerin öğrenciyi/öğrenmeyi yüreklendirmesi istenen bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınavda öğrencinin eli ayağı birbirine dolaşır ve sınavdan çıktıktan sonra kendini çok beceriksiz, başarısız ve yıpranmış hissederse, çok ciddi bir isteklilik kaybına yol açabileceği açıktır. Bu nedenle, bazı eski öğretmenler vardır, "100 Allah'a mahsustur, 90 Peygambere, 70 şunundur, arta kalanlarla da siz yetinin" gibi ürkütücü ve coşku kırıcı yaklaşımlarda bulunurlar. Benzeri yaklaşımların sınava ve değerlendirmeye olan güven ve değerini yitirilmesine yol açacağı açıktır.

3. Dersin bir sonraki adımına geçiş yaptırabilmelidir. Beklenen bilgi ve becerilerin kazanımının bir sıralamasının olması gerektiği zaman, öncekilerin kazanılamaması diğerlerinin kazanımını olumsuz etkilemektedir. Bu konuda yeterliğin değerlendirilmesi sonraki aşamada beklenenler konusunda biçimlendirici olmaktadır.

4. Eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme yapmanın en önemli nedenlerinden biri, öğrenciye bilgi ve becerisi konusunda geri bildirim verilebilecek olmasıdır. Öğrenci değerlendirmeler sonucunda yerini ve konumunu belirler. Eskiden pek çok okulda öğretmenler öğrencilerine yazılı kâğıtlarını dağıtıyorlardı ve yapılan hatalar üstüne tartışmalar yapılıyordu. Bunun kadar olgunlaştıran ve bilgilendiren yöntemin az olduğunu düşünüyorum. Ancak günümüzde böyle bir uygulamanın giderek azaldığını ve hatta kalktığını duyuyorum. Kuşkusuz çok iyi uygulamaların sürdüğü örnekler var, ancak üniversiteler de bile bu örneklere giderek daha az rastlanmaktadır.

5. Sınav sonrasında eğiticilerin değerlendirilmesi Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve ODTÜ’nde uygulanan ve yaygınlaşması önerilen bir yaklaşım biçimidir.

6. Değerlendirme sırasında beklenen görevlerin kursun ya da dersin içeriği ile uyumlu olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Kısa ve basit tutulmalı ve iyi anlaşılmasının sağlanması gerekmektedir. Sınavda beklenen yanıtlar yalnızca bilenle bilmeyen arasındaki farkı yansıtmayabilir. Çok bilenle az bilen arasında da ters yönde sorun yaratabilmektedir: Örneğin, üniversiteye giriş sınavlarına ilişkin soruları yanıtlamaya çalıştığımızda akademisyen arkadaşlarımızla çok parlak puanlar almayabiliyoruz. Çünkü seçenekler üstünde ayrıntılı düşündüğümüz için doğru seçeneği bulmak neredeyse olanaksız oluyor..

7. Değerlendirmelerin özellikle klinik ve tıp alanında mümkün olduğunca farklı yöntemler kullanılarak uygulanması ya da bilinmesi gerektiği konusunda fikir birliği oluştu. Özellikle uygulamalarda sadece yazılı sınavların ya da çoktan seçmeli sınavların gerçekçi bir değerlendirme olmadığı çok belirgin ve çok açık bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

8. Öğrencilere geri bildirim mümkün olduğunca çabuk verilmesi, özellikle kalabalık üniversitelerin öğrencilerinden gelen çok ciddi bir eleştiri kaynağıdır. Geribildirimlerin neredeyse yılsonunda verilebildiği ve bazı üniversitelerdeki “vize” notlarının neredeyse “final” sınavıyla eş zamanlı verilmesi, sınavın ya da değerlendirmenin yapılaş amacından çok uzak bir işlev görmektedir.

9. Uygulamalı sınavların yapılması durumunda, bu sınavlara ilişkin değerlendirme ölçütlerinin de onay görür biçimde hazırlanması gerekmektedir. Yine uygulamaların yalnızca sınavla sınırlı kalmayıp, daha önceden de öğrenciye deneyimleme olanağı sunması gerekmektedir.

10. Çalışmalarımızda değerlendiricinin niteliğinin de farklı yollarda desteklenmesi gerektiği görülmüştür. Çünkü iyi bir soru ya da ölçme aracı hazırlama bu alanda donanımlı, diğer bir anlatımla gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı gerektirir. Bu bakımdan üniversite öğretim üyelerinin alan uzmanlıkları ve araştırmacılık yönlerinin yanı sıra, “eğitcilik/öğreticilik” görevleri ile ilgili olarak, “ölçme ve değerlendirme” alanındaki temel bilgi ve becerileri de kapsayan “eğitcilik-öğreticilik(öğretmenlik) formasyonuna da sahip olmaları gerekmektedir.

Aşağıda Psikoloji Bölümlerinde ölçme ve değerlendirmeye temel olan yaklaşımlar özetlenmiştir.

### **Psikoloji Lisans**

1.Soru kitapçığı

- a) Çoktan seçmeli
- b) Açık uçlu
- c) Eşleştirmeli

2. Klasik yazılı

- a) Defter kitap açık: Daha derin, bilginin derlenmesi ve örgütlenmesi gereken, düşünme, yorum ve uygulama gerektiren durumlar için kullanılmaktadır.
- b) Defter kitap kapalı

3. Öğrenme günlükleri

4. Gözlem ve değerlendirme.

5. Rol uygulamaları

6. Seminer hazırlama

Mezuniyet Sonrası Eğitim

7. Sanal değerlendirmeler

8. Hazır olgu değerlendirmeleri

9. Olgu sunumları

10. Görev temelli değerlendirmeler

Tıp Fakülteleri uzmanlık eğitimlerinde daha nesnel değerlendirme ölçütlerine ulaşabilme düşünceleri sonucunda pek çok bilim ve anabilim dalında “Asistan Karnesi” uygulaması başlatılmıştır. Aşağıda Çocuk Psikiyatrisi uzmanlık alanı için önerilen temel yaklaşım örneği aktarılacaktır.

Çocuk Psikiyatrisi Uzmanlık Eğitiminde Performansa Dayalı Değerlendirme

Nesnel Örgün Klinik Sınav (NÖKS)

- 1.Standardize hasta senaryosu
- 2.Standardize hasta dosyası
- 3.Standardize hastalar
- 4.Sınav açıklaması
- 5.Sınav yönergesi
- 6.Sınav süreç değerlendirme formu
- 7.Standardize hasta değerlendirme formu
- 8.Uzmanlık öğrencisi değerlendirme formu

**NÖKS Değerlendirme Bölümleri**

- Görüşmenin yönetimi
- Ruhsal bakı ve hasta öyküsünün sunumu
- Standardize hasta değerlendirmesi
- Ön tanı listesi
- Ayırıcı tanı tartışması
- Formulasyon ve tedavi

## **PSİKOLOJİK TESTLER VE ETİK: YANITLANMASI GEREKEN SORULAR**

**Prof. Dr. Ata TEZBAŞARAN\***

Değerli öğretmenlerim, öğretmenlerimin öğretmenleri, sevgili öğrenci arkadaşlarım, hepinize sevgi ve saygılarımı sunuyorum. Bu arada bir duygumu da paylaşmak istiyorum. Prof. Dr. Ferhunde Öktem’le hem klinik psikoloji alanından hem de Türk Psikologlar Derneğinden birlikteliğimiz var. Tekrar biraraya gelmekten mutluluk duydum. Ayrıca ben kendi okulumda konuşmanın sevincini de yaşıyorum.

Etik, yaşadığımız uygulamalarla ilgili ama üzerinde pek fazla tartışmadığımız bir konu. Bu konuda sorular üretmeye çalışacağım, belki yanıtların tartışılmasını başlatabiliriz diye. Tartışılması gerekir, çünkü etik denildiği zaman nerede durulacağı kestirilemiyor. Aynı sorun değerlendirme kavramında da vardır. Değerlendirme denilince kantarın topuzunun nerede olacağı, yerinin nasıl belirleneceği de bir tartışma konusudur. Dolayısıyla, etik ve değerlendirme kavramlarında ölçüt belirleme sorunu vardır. Ölçütün neye ve kime göre belirleneceği daima tartışılabilir. Sonunda mantıklı ve makul bir yargıya ulaşmak söz konusu olmalıdır.

Etik nedir? Ne etikdir, ne değildir? Bu soruları yanıtlamak için gene karşımıza ölçüt sorunu çıkıyor. Bir olgu ya da olayın etik olup olmadığı ile ilgili bir yargıya ulaşabilmemiz için bize ‘bu etikdir’ ya da ‘bu etik değildir’ dedikten ölçüt ya da ölçütler takımı gerekir. Genel kabullere ek olarak, her meslek grubunun kendi içindeki uygulamalarda uyulması beklenen etik kuralları vardır. Örneğin, tıp alanında ‘tıbbi deontoloji’ ders olarak da

---

\* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi

okutulmaktadır. Tıbbi uygulamalardaki temel ilke zarar vermemektir. Zarar verici durumlar üretmekten kaçınmaktır. Etik, hangi alanla ilgili olursa olsun, uygulamaların ardındaki niyetin ne olduğunun, uygulamacıların özdenetime sahip olup olmadıklarının sorgulanmasını gerektiriyor.

Bir alandaki uygulamalar kendi içinde tutarlı olan değerler dizgesiyle uygunluk gösterdiğinde, bu uygulamalara etik diyebiliriz. İşin içine değerler girince, bu değerlerin dayalı olduğu bir düşünsel temelden de söz etmek gerekir. Düşünsel temeli, yani felsefesi olmayan değerler sistemi yoktur. Bu durumda hangi düşünsel temeli benimseyeceğimiz de kendi başına bir sorundur. Örneğin konumuz itibarıyla, psikolojik testlerin geliştirilmesi, uygulanması, raporlanması gibi aşamalar bağlamında ele alacak olursak ve bu etkinlikleri bilimsel olarak nitelendirdiğimiz zaman, genelde bilim etiğine uygun davranmamız gerekir. Bilim etiği de kaynağını bilim felsefesinden alacaktır. Bu durumda bilim felsefesi üzerinde uzlaşma olup olmadığı ya da benimsenip benimsenmediği sorunu ortaya çıkar. Çünkü felsefeyi benimsemek ya da kabullenmek durumu vardır. Bu da bir düşünsel temelden yana olmak demektir ve burada bir yanlılık söz konusudur. Örneğin 3 Mart'ta Tevhid-i Tedrisat Yasasının kabul edilmesinin yıldönümünde gene burada bir etkinlik düzenlendi. Eğitim Bilimleri Fakültesinin öncülüğü ve ev sahipliğindeki bu etkinlikte, günümüz eğitim uygulamalarının dayandığı felsefi bakış açıları ele alındı. Eğitim politikaları, eğitim planlamaları, uygulamaları gibi çalışma grupları oluşturuldu. Ben felsefe grubundaydım. Çalışma grubu birçok felsefeyi gözden geçirmekle çalışmaya başladı. İdealizm, rasyonalizm, materyalizm vs. Çalışma grubunun öncelikle hangi felsefeyi benimseyeceği kararlaştırılmalı ve daha sonra günümüz eğitim uygulamaları benimsenen düşünsel temele dayalı olarak irdelenmeliydi. Bu konuda benimsediğimiz ölçütler, Türkiye Cumhuriyetinin benimsemeyi öngördüğü değerler ve bu değerlerin dayandığı felsefelerdi. Dikkat edersek bir yanlılık söz konusudur. Biz Cumhuriyetten yana yanlı davrandık. Şimdi bu etik mi? Bilmiyorum. Ama yanlı davrandığımız kesin. Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş değerlerinin dayalı olduğu felsefeleri benimsedik ve yapacağımız değerlendirmelerde bunları ölçüt aldık. Pozitivizmi, rasyonalizmi, pragmatizmi, kısaca “aydınlanmacı” yaklaşımdan yana tavır koyduk.

Etikten ne anlaşılıyor sorusuna verilen diğer yanıtlara baktığımızda karşımıza en sık çıkan yanıtlardan biri “ahlak kurallarına uygunluk”. Bir başka yanıt “dini uygulamalara ve alışılara uygunluk”. Yanıtlar, “genel toplumsal kabullere uygunluk” diye devam ediyor. Ben, gene yanlı olarak ve pozitivizmi dayanak alarak, bilim etiğinin insanlığa yararlı olma, yarar sağlama, iyi niyetli olma ve iyi niyeti koruma, zarar vermeme gibi evrensel

ölçütleri içerdiğini ve böylece bilimsel bilginin değerli olduğu kabulünden yola çıkmak gerektiğini düşünüyorum. Bu bağlamda aşağıdaki uygulamaların etik olup olmadığı konusunda bazı sorular yöneltmek istiyorum.

Günümüzdeki akademik yaşama baktığımız zaman, biz yardımcı doçentlere “sizi iki yıllığına atadık. Bu iki yıl içinde şu kadar puanlık yayın yapacaksınız, yapmazsan atamanız yinelenmeyecek” diyoruz. Diğer yandan yaşam sürüyor ve bu kişilerin işini kaybetmeme çabası içinde olmaları kaçınılmazdır. Ayrıca bu yardımcı doçentlerin haftada yirmi, otuz, kırk, hatta elli saat ders yükü olanları var. Bu arada bilimsel çalışma yapacak ve yayınlacaklar. Yani birisinin ayaklarını zincire vuruyorsunuz, sonra da hadi koş bakalım diyorsunuz. Etik mi? Bilmiyorum. Peki, bu yardımcı doçent ne yapacak? İki arada bir derede kalacak. Yılda en azından bir makale yayınlatacak. Yani bir makale yazmak için yazmış olacak. Sadece gerekli puanı almak için. Etik mi? Bu yardımcı doçent uygulamalarda ortaya çıkan ya da bir kuramsal sorunu çözmek üzere mi araştırma yapacak? Yoksa araştırmaya dayalı bir çözüm önerisi üreten bir makale mi yazacak? Evet, bu niyetle ilgili olan kısmıdır. Hangi niyetle bilimsel bilgi üretiyorsunuz ya da ürettiğiniz bilgiye bilimsel diyorsunuz? Ürettiğiniz bilgi kimin işine yarayacak? Hangi sorunun çözümüne katkı sağlayacak? Bunu gösterebilmek gerektiğini düşünüyorum.

Gelelim psikolojik testlerle ilgili uygulamalara. Tıbbi deontoloji derslerinin okutulmasına benzer şekilde, psikolojik testlerin özellikle klinik alanda, uygulama becerilerini kazandırırken etik yanlarını da kavratmaya çalışıyoruz. Psikolojik danışma alanında etik standartlar geliştirilmeye çalışılıyor. Türk Psikologlar Derneği eğitim ve psikolojideki test standartlarını APA’dan çevirerek yayınladı. Ancak burada ölçüt belirleme adına önemli gördüğüm bir noktayı vurgulamak istiyorum. Psikolojik testler denildiğinde ben şunu anlıyorum: *Bir psikolojik test, ölçülmek istenen psikolojik yapıyı temsil ettiği düşünülen tepki örneklemindeki tepkileri uyandırmak üzere tasarlanan uyarıcılar kümesidir.* Psikolojik testlerin mahiyetini iyi belirlersek, psikolojik testlerle ölçülmeye çalışılan psikolojik yapıların tanımlanması, uyarıcı (madde) kümesinin hazırlanması, uygulanması, puanlanması, puanların yorumlanması, testlerin kullanılması gibi psikolojik testlerle ilgili alanlarda yapılması umulanları ya da yapılmaması arzu edilenleri belirlemeye çalışabiliriz.

Çoğu zaman yurt dışı kaynaklı bu ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda, bu ölçeğin çevrilmesi ve kullanılması için gerekli izinlerin alınıp alınmadığına ilişkin bir bilgiye rastlanmıyor. Böyle bir bilgiye rastlamadığımızda, gerekli izinlerin alınmış olduğunu varsayabilir miyiz?

Test uyarlamada yaşanan teknik sorunlarımız var. Test uyarlamadaki geçerlik çalışmalarında yaygınlaşan bir durum var. Diyelim ki yurt dışında hazırlanmış 12 maddelik bir ölçek alınıyor. Test ya da ölçek uyarlama adına önce Türkçeye çeviri yapılıyor daha sonra da geri çevriliyor. Tekrar özgün maddeleri elde ettik deniyor. Bu durum testin geçerliğine kanıt gösteriliyor. Buna çeviri geçerliği mi diyeceğiz? Şimdi bu test ya da ölçek uyarlanmış mı oldu? Kavramların içeriğini boşaltıyor muyuz? Diğer yandan bir başka kültürde, birçok denemelik maddelerin varlığında belirli bir teknikle seçilmiş olan 12 madde bizim kültürde ölçülmek istenen psikolojik yapıyı temsil eder mi? Diyelim ki özgün kültürde onlarca madde denendi ve bunlar arasından 12 madde seçildi. Bu 12 madde, seçilmeyen maddelerin varlığında seçildi. Yani 12 maddenin seçilmesini, seçilmeyen maddelerin sağladığı dikkatten kaçıyor. Bir de bu 12 maddeye faktör analizi yapılıyor, özgün faktörler elde edilmeye çalışılıyor. Seçilmeyen denemelik maddelerin varlığında özgün faktörlerin oluştuğu da gözden kaçıyor. 12 maddenin hangi koşullar altında, hangi süreçten geçerek seçildiği dikkate alınmamış oluyor. Buradan faktör analizinin iyi bilinmediği, bu analizin hangi koşullarda nasıl davranacağını da anlaşılmadığı ortaya çıkıyor. Adaptasyon ya da uyarlama çalışmasından yaygın olarak karşılıklı çeviri yapmak anlaşılıyor. Kavramların içeriğini boşaltıyor muyuz?

Hangi dinamiklerle, hangi niyetlerle bilimsel makale yazıyoruz? Yazdığımız bilimsel makale hangi süreçlerden geçiyor? Makalenin yollanacağı dergi hangi dinamiklerle seçiliyor? Bilimsel makaleyi değerlendirecek hakemler nasıl seçiliyor? Hakemler makaleleri hangi ölçütlerle değerlendiriyor? Aynı ölçütler sunulduğunda, her hakem ne ölçüde aynı şeyi anlıyor? Dergi seçmede, hakem seçmede, makale değerlendirmede koruma – kollama, tanıdıklık – tanışıklık gibi dinamikler bu süreçlere ne ölçüde bulaşıyor? İntihal, çarpıtma, intikam alma, kayırma gibi etik olmadığı açıkça belli olan durumların dışında kalan sorunlara değinmeye çalışıyorum. İçinde kötü niyet bulunmadığını kabul edebildiğimiz olumsuz uygulamaların temelinde *bilmezlik ve yetmezlik* bulunduğunu düşünüyorum. Örneğin bir kimse, bir yanlışlığı veya uygunsuzluğu savunur hale gelebiliyor. Gerekçe olarak da yapılmış bir tezi, yayınlanmış bir makaleyi gösteriyor. Hatta kendisini savunurken İngilizce yayınları kanıt gösteriyor. Eğer bir belge İngilizceyse yanlış ya da uygunsuz olamazmış gibi. Türkiye’de pek farkına varılmayan ve üzerinde durulmayan bu yabancı hayranlığının tarihimizde neredeyse üç yüz yıllık bir geçmişi var. Bu hayranlığın yer yer budalalık düzeyine ulaştığını gösteren örnekler de bulmak olası. Bilimselliğe ve bulunduğu konuma, unvana sığınarak, yabancı kaynaklı uygulamaları körü körüne savunur konumda olanlarla karşılaşıyoruz. Kendi aklımızla



düşünmeyi beceremiyor muyuz? Bu bilmezlik ve yetmezliği mazur görmek, görmezden gelmek etik mi?

Bilmezlik ve yetmezlik dışında düşünme bozuklukları olan birisinin eserlerini okuyarak yetişebilirsiniz. Şizofrenik düşünme gibi. Bunlar “Testler şöyledir” ya da “Testler böyle değildir” gibisinden eserler verebiliyorlar. Bu tür eserlerin, şizofrenik düşünme biçimini tanımayanlar için, inandırıcı olma olasılığı var. En azından ilk başta zihin bulanıklığı yaratabilir. Bilimselliğe, ilim adamlığına, hatta ulemalığa sığınarak girilen bu gibi durumlara karşı çıkmamak etik mi?

Burada değinilmesi gereken önemli bir konu daha var. O da geleceğimiz olan çocuklarımızı emanet ettiğimiz eğitim sistemimiz. Biz yıllardır eğitim sistemini sınav odaklı hale getirdik. Öğrencilerimiz yıllar ilerledikçe düşünemez, işittiğini, okuduğunu anlayamaz hale geldi. Çünkü çoktan seçmeli testlerle büyüyorlar. Annesi soruyor: Oğlum makas nerede? Çocuk da “seçenekleri söyle” diyor. Peki, bu çoktan seçmeli testler günah keçisi mi? Bu durum çoktan seçmeli test tekniğinin kabahati mi? Yoksa bu tekniği kullananların kabahati mi? Bu durumun ayırt edilmesini sağlayabildik mi? 1970’li yılların başlarındaydık. O zamanlarda bir ilkokulda öğretmendim. Bakanlıktan bir genelge geldi. Bundan böyle okullarda okutulan derslerin sınavları objektif yöntemlerle yapılacak diye emrediyordu. “Misal” dendiikten sonra da bir cümle veriliyor, “doğru mu, yanlış mı” diye soruluyor ve anahtarla puanlanması isteniyordu. Öğretmenler bu genelge doğrultusunda yazılı ve sözlü sınavları bırakıp, doğru-yanlış sınavları yapmaya başladı. “İstanbul 1453 yılında fethedilmemiştir.” doğru mu, yanlış mı gibi. İş buraya kadar vardı. Üç ay geçmeden bir genelge daha geldi: “Bundan böyle doğru-yanlış soruları sormak yasaktır.” 1973’ten bu yana zihniyette ne değişti?

Akılda tutma becerisinin üstündeki düşünme becerilerinin ölçüldüğü bir sınava, öğrencileri akılda tutma becerisiyle çözülebilen sorularla hazırlıyoruz. Etik mi? Dersane de bunu böyle pazarlıyor. Etik mi? ÖSS’de, OKS’de akılda tutma becerisinin üstündeki zihinsel becerilerin ölçüldüğünü anlatabildik mi? Geçtiğimiz yıllardan birinde yaşadığım bir olayı anlatmak istiyorum. Bir ÖSS sınavından hemen sonra bir televizyon kanalında sınavda çıkan sorular, dersane öğretmenleri tarafından çözülüyor. Bir dersane öğretmeni, bir felsefe sorusunu öfkeyle: “Bu sorunun felsefeyle hiç alakası yok. Bu düpedüz mantık sorusu! Zekâ sorusu bu!” diyerek yeriyor. Fethi Toker hocam, ÖSYM’de on iki yıl birlikte çalıştık, hem öğretmenim, hem de başkanım oldunuz; izin verirseniz bir anımı paylaşmak istiyorum. ÖSS Sözel Bölümdeki 55. soru başkanı olduğum felsefe grubuna aitti. Bu soruda kimi zaman bir deney düzeninden, kimi zaman da bir gözlemden yola çıkarak bir

durum verildikten sonra bu durumdan çıkarılabilecek sonucun ne olduğu ya da ne olmadığı soruluyordu. Okuduğunu anlama ve akıl yürütme becerilerini ölçmek üzere tasarlanmıştı. Diğer sorular da benzer bir biçimde test planına uygun olarak hazırlanıyordu. Kısaca benim yazdığım 55. soru, hep aynıydı. On iki yıl boyunca aynı soruyu yazdım, kimse fark etmedi. Bu sene motivasyonu sordular, seneye kaygı çıkabilir diye yorumladılar. Sanırım rahle-i tedrisin bir doğurgusu bu. Konu – tema eksenli düşünülüyor. Beceri eksenli düşünemediklerinden mi, yoksa böylesi mi işlerine geliyor? ÖSS’deki 55. sorunun güçlük düzeyini de önceden kestirebiliyordum. ÖSS’de güçlük düzeyi 0,55 civarında olan bu soruyu yüksek lisans yapmak üzere sınava katılan psikoloji lisans mezunlarına sordum. Güçlük düzeyi 0,33 çıktı. Benzer bir bulguyu Prof. Dr. Yaşar Baykul hocam da elde etti. İlköğretim dördüncü sınıftan lise son sınıfa kadar ÖSS testlerini uyguladı. Öğretim kademeleri yükseldikçe okuduğunu anlama becerisinin düzeyinde gerileme olduğu görüldü. Sınıf düzeyi yükseldikçe okuduğunu anlama ve akıl yürütme becerileri niçin geriliyor? Görüleceği gibi yapılanlar başka, anlaşılabilirler, söylemler ya da pazarlananlar başka. Peki, burada bir yanıltmaca, kandırmaca var mı? Yoksa belirli çıkarların korunması ve sürdürülmesi için çarpıtma mı söz konusu? Okullarda bedava deneme sınavları yaptıktan sonra, zaten başaracağı belli olan üç beş öğrenciyi, dersaneye kaydetmek ya da kayıtlı gibi gösterip, onur ya da gurur listesine yazıp, duvarlara asmak etik mi?

Diğer yandan testlere yüklenen yersiz işlevler var. Örneğin, toplumsal adaleti sağlama ve adalet dağıtma testlerin görevi olabilir mi? Testlerin adil olması gerektiğini biliyoruz, ama var olan bir dengesizliği testlerle giderebilir miyiz? Örneğin, katsayı uygulaması. İlköğretim, orta öğretim kademelerinde yapılamayan yöneltme ve yönlendirme hizmetlerinin yerine, durum katsayılarla düzeltilmeye çalışılıyor. Dikkatimi çeken noktalardan birini daha paylaşmak istiyorum. Üniversiteye girişte 1981’den 1999’a kadar iki aşamalı sınav sistemi uygulandı. Birinci aşamada okul öğrenmelerinden olabildiğince arınık, okuduğunu anlama, sayıları kullanabilme ve diğer düşünme becerileri ölçülmeye çalışılıyordu. İkinci aşamada da okul öğrenmelerini hatırlayıp, yeni durumlarda kullanabilme becerilerinin ölçülmesi amaçlanıyordu. Bu zaman dilimi içinde, her yıl ÖSYM illere, okul türlerine göre, okul sınav sonuçlarını raporlaştırıp, bu raporları yayınlıyordu, ayrıca ilgililere de yolluyordu. Yanılmıyorsam ikinci aşama matematik sınavında 52 soru vardı ve 16 yıl boyunca 52 soruluk ÖYS matematik testinde, Türkiye genelindeki doğru cevap ortalaması 7 civarında seyretti. Bu durum raporlaştırılmasına rağmen, herhangi bir ilgilinin ilköğretimde, orta öğretimde, matematik öğretiminde bir sorun olduğunu dile getirdiğini ve bir

önlem alındığını da görmedim. Sonunda, bir baktık ki ÖYS kaldırılmış! Sınavlar bir röntgen cihazı gibidir. Düşünün ki bir akciğer filmi çektiyorsunuz. Röntgen filminde bir kanser belirtisi görünüyor. Bu film, iç organlarınızın kaba bir görüntüsünü verir. Hastalığın giderilmesi için hiçbir zaman çare üretmez. Durumun nereden kaynaklandığını, nedenlerini göstermez. Oluşan hastalığın nasıl tedavi edileceğini söylemez. Sadece var olan durumun görüntüsünü verir. Matematiği öğretmiyorsanız, niçin öğretmediğinizi ayrıca araştırmanız gerekir. Mademki filmde kanser görünüyor, o zaman biz de film çekirmeyelim diyorsunuz ve ÖYS'yi kaldırılıyorsunuz. Sorunu çözdük mü? Böyle sorun çözülür mü? Gerçeklerin üstünü örtmek ya da sorunları yok saymak etik mi?

Bilimsel etkinlikler hangi dinamiklerle yürütülmektedir? Kavramların içini boşaltmak ya da aşındırmak neoliberal bir ortamda postmodernist bir anlayışın getirmiş olduğu bir sonuçtur. Hatta kavramları pazarlama anlayışıyla çeşitlendirmek. Birini Prof. Dr. Yaşar Baykul hocam söyledi: “Alternatif ölçme ve değerlendirme” Alternatif seçenek demek, ikame demek. İkame, biri olmadığında diğeri aynı işlevi görebilir demek. Birini seçtiğinizde, seçtiğinizin seçmediklerinizin yerini tutabileceği anlamına gelir. Bunlardan birini seçtiğiniz zaman diğerlerini seçmemiş olursunuz. Düşünün ki yazılı anlatım becerilerini ölçmek için çoktan seçmeli test uygulansa olur mu? Sözlü anlatım becerilerini ölçmek için kısa cevaplı test uygulansa olur mu? Her psikolojik yapıya uygun düşen en geçerli ölçme tekniği yok mu, aransa bulunamaz mı, yoksa geliştirilemez mi? Olur, olmaz her yerde çoktan seçmeli test uygulanır mı? Bir de olur olmaz, eskiden beri sık kullanılan tekniklere “geleneksel ölçme ve değerlendirme” denildi. Postmodernizm kavramları aşındırma, içini boşaltma dolayısıyla zihinlerde bulanıklık yaratma girişimidir. İki ölçmecinin birbirini anlamadığı duruma doğru sürükleniyoruz. Yeni diye sunulan birçok tekniğin, kavramın neredeyse yüz yıllık geçmişi var. Rubrik yeni mi? Portfolyo yeni mi? Tekniklerin adını değiştirip ya da yabancı isimleriyle yeni diye sunmak, tekniğin yeni olduğu anlamına gelir mi? Ayrıca bir kimsenin, bir tekniği yeni duymuş olması, tekniğin yeni olduğu anlamına gelir mi? Ya gerçekten yeni olduğu sanılıyor ya da kasıtlı olarak yeni diye sunuluyor. Çoklu zekâ kuramının, pazarlama anlayışıyla bilimsel kuram olarak sunulması gibi. Spearman zekânın çok faktörlü olduğunu 1909’da söylememiş miydi? Gardner’ın önerdiği bir öğretim hizmeti paketidir, bilimsel bir zekâ kuramı değildir. Bunu kendisi de kitabının önsözünde belirtmiştir. Eskiden bilinenleri yeni ambalajlarla pazarlama faaliyetidir bu. Buluş ya da keşif değildir. Ben bu durumu, birinin babasının eşeğini çalıp boyadıktan sonra gene babasına satmasına benzetiyorum. Etik mi?

İçinde bulunduğumuz koşullarda testlerin bir ticari değer taşıdığını akılda tutmamız gerekiyor. Bir politika aracı olduğunu da akılda tutmalıyız. Bilim – siyaset ve ticaret üçgeninin hangi köşesinden yola çıkılıyor? Etik değerlendirmede, bu üçgenin hangi köşesinden, hangi niyetle yola çıkıldığını gözden kaçırmamak gerekiyor. Bilim, siyaset ya da ticaretten ne ölçüde bağımsızdır?

Teşekkür ediyorum, saygılarımı sunuyorum.

# **BİLİMSEL ALGI İÇİN ORTAK ÖLÇÜTLÜ ARAYIŞ: ARAŞTIRMA SÜRECİNDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

**Prof. Dr. Niyazi KARASAR\***

## **GİRİŞ**

“Araştırma sürecinde ölçme ve değerlendirme” alanında istenen bu tebiğ, bir akademisyenin, kırk yılı aşkın süredir öğrenciliğini yaptığı “araştırma yöntembilimi” penceresinden yapmaya çalıştığı özet bir değerlendirmeyi içermektedir.

Bu süreçte, geleneksel ayrıntılı literatür atıfları yerine, varlığı hissedilen bir ihtiyacı karşılamak üzere yeni bir “bilimsel algı çerçevesi” (paradigma) geliştirmeye dönük, öznel bir çaba sergilenmeye; bir bakıma, “arta kalanlar” sunulmaya çalışılmıştır.

Tebliğde, bilindiği sanılan geleneksel araştırma, bilim, bilimsel yöntem ve tebliğin odaklandığı “ortak ölçütlü arayış” bağlamında, ölçme ve değerlendirme'nin yeni algı çerçevesine uyumları tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

## **BİLİNDİĞİ SANILAN KAVRAMLAR**

Günlük dilde olduğu kadar değilse bile, bilim dünyasında da, araştırma, bilim, bilimsel yöntem ve benzeri kavramlar üzerinde “açık seçik” uzlaşıların olduğu söylenemez. Bu karmaşa, özellikle “bilim insanı yetiştirme süreci”ne de yansdığından, ne yazık ki, eğitim yolu ile, “sürdürülebilir” bir yapıya taşınmakta; adeta “yaygın hata doğruları” (“galat-ı meşhur”lar) üretilmektedir!

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi – Emekli Öğretim Üyesi

Bu tebliğde, araştırma yöntembilimi alanındaki yayınları<sup>1</sup> ve akademik çalışmaları ile, kırk yıla yakın bir süredir, bu kargaşaya şahit olan ve belki bunu “önleyememe”de sorumluluğu (!) da olan biri olarak, bazı kritik noktalara dikkat çekilmeye çalışılmıştır.

**Araştırma**, salt bir merak yada karşılaşılan pratik bir soruna çözüm arama süreci olarak algılanabilir. Araştırmanın başat işlevi “bilgi üretme”, bilinmezi bilinir yapma, belirsizliği azaltma; bir başka deyişle “karanlığa ışık tutma”dır. Buna “temel araştırma” da denmektedir. Üretilen bilgiye göre, böyle bir araştırmanın “açıklama”, “ayrıntı tespiti”, “nedensel ilişki tespiti” ve “kuram geliştirme” düzeylerinden söz edilebilir. Bunlardan ilk ikisi bilimin “anlama”, diğer ikisi de “açıklama” işlevine dönüktür. Yani, çoğu kez sanılanın aksine, temel araştırma, yalnızca “kuram geliştirme”ye dönük değildir. Böyle olsa, özellikle, sosyal bilimlerde yürütülen araştırmalara gerçekçi bir kategori bulmak güçleşebilir.

Araştırmanın ikinci temel işlevi “hissedilen pratik sorunların çözümü”dür. Bu amaçla üretilen bilgi fiilen uygulamaya aktarılarak, sorunun çözümü aranmaya; “kabul edilebilir” bir çözüm bulunmaya çalışılır. Buna “uygulamalı araştırma” da denir ve bilimin “kontrol” işlevi olan “teknoloji geliştirme”ye dönüktür. Uygulamalı araştırmanın, araştırma-geliştirme (AR-GE) olarak bilinen oldukça katı kurallı süreçleri olan bir türü yanında, “öznel uzlaşılar”ın arandığı “eylem araştırması” (action research) türü etkinlikleri de vardır. Şekil 1.

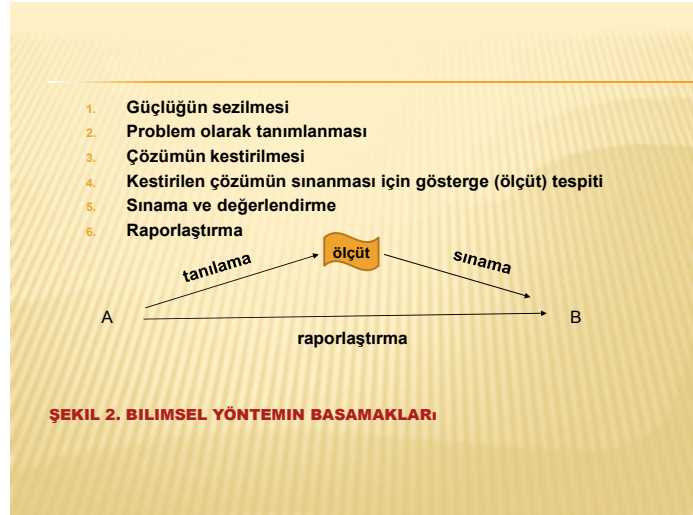


<sup>1</sup>Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler** (17. Basım. Ankara: Nobel ve 3A, 2007); Niyazi Karasar, **Araştırmalarda Rapor Hazırlama** (13. Basım. Ankara: Nobel ve 3A, 2007).

**Bilim**, insanoğlunun, ortak akla dayalı olarak, doğada ve sosyal hayatta, maddi ve manevi dünyalarda aradığı ve bulduğunu sandığı sistemli ilişkiler bilgisidir, denilebilir. Hayatın anlamlandırılması bu bilgiler ile mümkündür. Bilindiği üzere, insanoğlu'nun tek dayanağı bilim değildir. Kendi özgün “bireysel irade”sine yada dini kabulleri ile oluşan “mutlak irade” algısına dayalı olarak da yaşamına yön verir.

Gerek içinde yaşanan dünyada pek çok doğa, sosyal ve psikolojik potansiyelin denetim altına alınıp bilinçli olarak yön verilebilmesi ve gerekse birlikte yaşamının ancak “ortak akıl”a dayalı irade ile düzenlenebilmesi gerçeği, bilim arayışına her zaman öncelik vermiştir. O kadar ki, “mutlak irade” yansıması olduğu kabul edilen dinlerde bile “bilim” adeta kutsanmıştır.

Özünde, bir “ortak akıl arayışı” olan araştırma, “**bilimsel yöntem**” süreci ile formel bir yapıya kavuşturulmuştur. Pozitivist bilim camiasının yaygın kabulüne göre, bilimsel yöntem bir “tümevarım–tümdengelim sentezi”dir. Bu bağlamda, yaşanan problemin hissedilmesi; onun araştırılabilecek şekilde ve değişkenler aracılığı ile tanımlanması; cevaplanmak istenen soruların ve/veya sınanmak istenen denencelerin (hipotezlerin) ifade edilmesi; soru cevaplama ve/veya denence sına sürecinde kullanılacak “ölçütler”in (“**sımayıcılar**”ın) belirlenmesi; sına ve değerlendirilmenin yapılması; ve nihayet, bütün bunların sisemli olarak rapor edilmesi süreçlerinden oluştuğu kabul edilir. Şekil 2.



Araştırmalarda, her zaman bu geleneksel pozitivist yaklaşımın prototipi denilebilecek basamaklar izlenemez. Zira, bazı alanlarda, önceki gözlem ve deneyimlere de dayalı olarak, denence geliştirerek yada soru sorarak “tanılama”/“bulma” (gerçeği tahmin etme) mümkün olmayabilir. Bu durumda, “ortak ölçüt”lü “sınama” anlamını kaybeder; araştırmacı, “merak” aşamasındadır. Varolan bir durumun, bir ortamın, bir inancın, bir yaşamın “var olduğu” şekliyle tanımı yapılmak, adeta “resmedilmek” istenir. Yani, başlangıçta bir “model” yada “ölçütler demeti” öngörülmez. Araştırmacı, içine girdiği ortamı, olabildiği kadar ayrıntılı olarak gözlemeye çalışır; anlamlandırma işlemi, bu tespitlere göre daha sonra yapılır. “Etnografik” yöntem olarak da bilinen bu yaklaşımın, psikolojide ve antropolojide yaygın kullanımı vardır; inanç alanında yapılacak araştırmalarda da ciddi bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma, bilim ve bilimsel yöntem’e ilişkin bu kısa açıklamalardan sonra, konunun “ölçme ve değerlendirme” boyutuna geçilebilir.

### **ORTAK ÖLÇÜT ARAYIŞI!**

Bilimsel yöntemin en belirgin özelliği, “çözüm arayışları”na saygınlık kazandırabilmek amacı ile, bireysel olarak yapılan tespit ve kestirilerin ortak ölçütlere göre sistemli bir yapıya kavuşturulması; gerekirse, bu anlamda bir sınama sürecinden geçirilmesidir. Bu anlamda, araştırmalarda “ölçüt” kavramı çok önemlidir. O kadar ki, bilimsel çabaya “ölçütlü deneme süreci” de denilebilir. Ancak böylece, “bireysellik”ten “bilimselliğe” geçişin sağlanabildiği varsayılır. Zira, bilimsel yöntem, aslında, insan zihninin karşılaştığı bir problem karşısındaki normal işleyişidir. Kritik olan yada araştırmayı bilimsel kılan “ortak ölçüt”ün kullanılıp kullanılmadığı yada kullanılma derecesidir.

Ölçütler “nesnel” ve/veya “öznel”; “bireysel” ve/veya “ortak” olabilir. Araştırmanın niteliği de kullanılan ölçüt türüne göre değişir. Pozitivist bilim anlayışında, nesnel ve ortak ölçütlülük esastır; bunlara “**nicel araştırma**” da denmektedir. Aydınlanma çağının da sembolü olan bu yaklaşım, bilim ve teknolojideki kalkınmışlığın da adeta yaratıcısı olmuştur. Ancak, özellikle sosyal bilim alanlarında ortak nesnel ölçüt geliştirmede yaşanan güçlükler nedeniyle, nitel ölçüt kullanımının da gündeme geldiği ve giderek de yaygınlaştığı gözlenmektedir. Bu ölçütlerin kullanıldığı araştırmalara “**nitel araştırma**” da denmektedir.

Nicel ölçütlerin kullanıldığı değişkenleri “sayısallaştırmak” kolaydır ve veriler sayılarla ifade edilir. Ölçümler, çoğu zaman, “doğrudan” (bire-bir



ilişkide) yapılabilmektedir. Oysa, nitel ölçütlerde, “dolaylı” ölçümler söz konusu olup, bu amaçla “kelimeler” ve “sıfatlar” kullanılmaktadır. Analiz amacı ile, bunlara da sayısal değerler verilebilse de, bu işlem, çoğu zaman, bir “yakıştırma” olmaktan ileri gidemez. Zira, her sıfat (örneğin “mutlu”) üzerinde ortak bir algı geliştirmek zor ve bazen de olanaksızdır. Uzlaşılsa bile, elde edilen sonuç, yalnızca, “paylaşılmış bir öznellik”tir.

Gözlenenlere “semboller verme” anlamında, ölçme’de, genel olarak, birbirinden “kız-erkek”, “köy-kent”, “kırmızı-beyaz” vb farklılık esasına dayalı (sınıflama); “birinci- ikinci”, “az-orta-çok”, “iyi- kötü-çok kötü” vb şekillerde, sıraya dizme esasına dayalı (sıralamalı); belli bir süreklilik içinde “beş puan – on puan ..” vb eşit aralı yer belirleme esasına dayalı (eşit aralıklı); ve nihayet, gözlenen özellikler açısından gözlenenleri “iki katı, üç katı vb” oranlamaya dayalı (oranlı) ölçekler kullanılmaktadır. Sosyal bilimlerde, kategorilemenin ölçütü oldukça kolay olmasına rağmen, sıralama ve eşit aralama ölçeklerini herkesin anlayabileceği şekilde belirginleştirmek oldukça zordur; Oranlama ise, ancak istisnai durumlardaki fiziksel değişkenlerde kullanılabilir. Gözlenen değişkene göre, bunlardan hangisinin uygun olacağına karar vermek ve onu geliştirmek kritik bir süreçtir.

Nihai hedefte, nesnel ölçütler amaçlanmış olsa da, öznel (nitel) ölçütler ve bunlar üzerindeki uzlaşma arayışları da son derece önemlidir. Nitel ölçüt, bilinenlerle henüz nesnelleştirilemeyen değişkenlerle yapılan araştırmalardaki vazgeçilmezliği yanında, hemen her araştırma probleminin hissedilmesi ve tanımlanması aşamalarının da yabancı olmadığı bir uygulamadır.

Literatürde yer alan “nicel” yada “nitel” araştırma sınıflandırması, temelde, bilimsel yöntem sürecinde kullanılan bu “ölçüt” kavramı ile bağlantılı olarak algılanabilir.

Kuşkusuz, farklı ölçütlerin nasıl gözlenebileceği ve bunlarla nelere ulaşılabileceği bir “ölçme ve değerlendirme “ konusudur. Ölçüt geliştirme, ölçütlere göre veri toplama ve değerlendirme, araştırma sürecinde, adeta, bilimselliğin “kalite güvencesi”dir. Bu bağlamda yapılması gereken değerlendirmeler için, her araştırmada, izlenen “ölçme ve değerlendirme” süreç ve sonuçların ayrıntılı olarak rapor edilmesi önemlidir.

Bilimsellikteki yaşamsal rolüne rağmen, ortak ölçütlülük, pek çok araştırmanın “en zayıf halkası”nı oluşturmaktadır. Uygulamada, buna yeterli özen gösterilmemekte; çoğu kez, “ortak ölçüt” adına, bireysel olarak belirlenmiş ve başka bir sınamadan geçirilmemiş “öznel” ölçütler yaygın

olarak kullanılmaktadır. “Ortak ölçüt”ün ölçüt arayışına gerekli duyarlık gösterilmemekte; yeterli çaba harcanmamaktadır.

Bu duyarsızlığa ortam hazırlayan faktörlerin başında, galiba, “kavram-değişken-ölçüt” bağı kurmada yaşanan “kavramsallaştırma kısırlığı” gelmektedir. Hiç bir bilim dalı, kendini yalnızca sayılarla (ölçülerle) ifade ile yetinemez; niteliği itibarı ile öznel olan yorum ve kavramlar gerekir.

Araştırmacı, ya doğrudan kendi mantık çözümlmeleri ile yada çeşitli gözlemlerinden esinlenerek yaşamın çeşitli kesimlerindeki işleyişe ait soyut genellemelerde bulunur; yani, kendince mevcut işleyişe bir anlam kazandırır. Çeşitli değişkenleri ilişkilendirir; onları bir bir ilişki yumağının anlaşılmasını kolaylaştıran bir “teori”ye yada sınanmak üzere geliştirilen “denence”ye (hipotez’e) dönüştürür. Yada, yalnızca “merak” ile yetinir ve mevcut durumu “resmetmeye” çalışır.

Kavramların bazıları, gerçekte algılanabileceği halde algılanmayan, bazıları da, pek çok fizik, matematik ve metafizik konuda olduğu gibi, algılanamayan, ancak soyut modellemeler ile anlaşılmaya çalışılan obje ve ilişkileri yansıtır.

Nitelik itibarı ile soyut olan bir kavramın ölçülebilmesi/sınanabilmesi, değişkenler ile ilişkilendirilmesi ile mümkündür. Her kavram, bir yada daha çok sayıdaki değişkenle temsil edilir.

Her değişken, doğrudan ve/veya dolaylı belirtilerle gözlenebilir. Bu amaçla, ölçütler geliştirilir. Örneğin, “benlik” kavramı ile ilgili bir çalışmada yada herhangi bir tutum ölçmede, pek çok değişken üzerinden veriler toplanır ve topluca değerlendirilir. Hesaplanacak “index değer” söz konusu kavramı/tutumu temsilen kullanılır.

Bu süreç, hiç de kolay değildir; başarılı örnekleri de sınırlıdır. Ölçekler üzerinde yapılan tartışmalar, bu konuda ayrıntılı açıklamalarla doludur.

Psikoloji bilimi, konuyu “psikometri” bilim dalını örgütleyerek çözmeye çalışmaktadır. Ancak, Türkiye, anlaşılmaz bir şekilde, bu alanı, uzmanlaşılabilir “doçentlik bilim dalı” saymayan bir zihinsel algı içindedir! Çoğu kez, “ölçme değerlendirme” bilim dalına bağlı dersler şeklinde ve belli merkezler dışında akademik yeterlikleri ve sayıları sınırlı görünen öğretim elemanları elinde yürütülen eğitim etkinlikleri ile bu ihtiyaç karşılanmaya çalışılmaktadır.

Ayrıca, bir bölümü ülke içinde geliştirilmeye çalışılan ve çoğu yabancı literatürden çeviri olan ölçeklerin çeviri, uyarlanma ve standardizasyon çalışmaları merkezi bir kalite denetiminden yoksun yürütülmektedir.

Oysa, ölçek geliştirmede sağlıksız bir yapılanma, araştırmayı sürecini tümü ile işe yaramaz hale getirebilir.

Bu yapılanmadaki sorunların, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi aşamalarında artarak devam etmesi adeta kaçınılmazdır. Nitekim, bu durum da uygulamada yaygın olarak gözlenmektedir.

Bu bağlamda yaşanan bir başka sorun da süreçlerin rapor edilişindeki eksikliklerdir. Kimi raporlarda yöntem bilgileri altbaşlıklara bile ayrılmadan “üstünkörü” verilirken, kimilerinde de, ayrıntılı “veriler ve toplanması”, “verilerin analizi ve yorumlanması” vb altbaşlıklara rağmen, ölçüt/ölçek geliştirme süreçlerinin ve sonuğa ulaşılan “tutarlık” (güvenirlik) ve geçerlik derecelerinin açık-seçik rapor edilmediği gözlenmektedir.

Nihayet bir başka temel sorun da, çoğu zaman, ölçüt geliştirme işinin **başlıbaşına bir araştırma konusu** olabileceği gerçeğinin hatırlanmamasıdır. Pek çok araştırmacı, bu konuyu, adeta “ikincil” yada “yan ürün” olarak ele almaktadır.

Kuşkusuz, ölçmenin devamında gelen “analiz” aşamasında da ölçütlere ve toplanan verilere uygun istatistiksel tekniklerin kullanımı ve sonuçların yorumu da ciddi bir problem alanı olagelmiştir.

Yaşanan sorunlar, kuşkusuz, ölçme, istatistik, araştırma yöntemleri ve bilgisayar alanlarını da içerecek nitelikli bir araştırma eğitimi ile azaltılabilir. Yetişmiş eleman sıkıntısı da dikkate alınarak, bir yandan bu tür eğitimlerin belli merkezlerde yapılması; bir yandan da “ölçüt geliştirme bilimi” denilebilecek olan “psikometri”nin akademik yapılanması için çaba harcanması; bu alanda kalite standartlarını denetleyecek “merkezi” bir akademik şemsiyenin kurulması, kısa ve orta dönemli önlemler olabilir.

## **BİLİMSEL ALGI ÇERÇEVESİ**

Mevcut bilimsellik, “kuantum” dönüşümünün de kolaylaştırıcılığı ile, belli olasılıklarla “gerçeğe yaklaşma” olarak algılanmaktadır. Yani, bilim kavramına geleneksel olarak yüklenen “mutlak doğru” algısının, artık bir yanılısama (serap) olduğu kabul edilmektedir. Ancak, buna uygun bir kavramlaştırmanın henüz yeterince gerçekleştirilebildiği söylenemez! Burada, bu yönde bir “düşünme gıdası” üretilmeye çalışılmıştır.

Bilindiği üzere, insanoğlunun problem çözme serüveninde, sıra ile, **mutlak irade** denilen dini/metafizik kaynaklar, **bireysel irade** denilen mantık ve deneyimler ile **bilimsel irade** denilen ortak ölçütlü nesnel sınaama süreci egemen olmuştur. Bunlardan herbiri, genelde, ayrı bir algı çerçevesi

olarak ve çoğu zaman diğerlerini dışlayarak yaşam bulmuştur. Ne var ki, bunlardan hiçbiri “gerçeğin bizzat kendisi” olmayıp; yalnızca, insanlarca algılanabilenidir.

Bu yalın gerçek “**bilimsel algı**” kavramı ile adlandırılabilir. En azından, burada böyle önerilmektedir. Bilimsel algı, **bilimsel yöntem** ve **bilimsel diyalog** süreçlerini izler.

Bilimsel algı, geleneksel bilimsel yöntemdeki “**ortak ölçütlü arayış**”ı esas almakla birlikte, onunla sınırlı değildir. Ölçütlerin her zaman nesnel ve/veya mutlak anlamda ortak olamayabileceği gerçeğinden hareket ederek, bilimsel algıda, öznel ve/veya paylaşılmış öznel ölçüt kullanımını ve hatta “ölçütsüz” bir arama serüveni bile dışlanmaz. Bu algıda, “mutlak nesnellik” yerine “sınırlı nesnellik” yada “paylaşılmış öznellik” arayışı hakimdir. Tarihte, pek çok buluşun yapılandırılmamış dikkatli gözlemler yada öznel ölçütlü bireysel çabalarla başladığı bilinmektedir.

Böylece, en azından, nesnel ölçütlemeye bir “derece” sorunu yaşandığını; sosyal ve psikolojik içerikli bir çok konuda da “öznelliklerde uzlaşma”nın gereğine dikkat çekilerek, ölçütlerde “kabul edilebilirlik” algısı gündeme taşınmaktadır.

Bilimsel algı çerçevesinin özünde, zihinsel bir algılama ve çözümlenme vardır. Önemli olan, araştırmacının, problemin niteliğini anlamak ve çözmek için, zihninde geliştirdiği kavram, değişken ve ölçütlerden oluşan modellemelerdir. Literatürde, bunlara “nicel” ve/veya “nitel” araştırma modellemeleri de denmektedir.

Bu yeni çerçevenin zihinsel arkaplanının diğer bazı öğeleri şöyle ifade edilebilir:

- Yaşam, öznel ve nesnel yönleri ile bir bütündür; hemen hiç bir zaman da tümü ile kavranamaz. “Gerçek” denilen şey, “olasılığı yüksek bir algı”dır!
- Ortak yaşam, “ortak irade” uzlaşısını gerektirir.
- Bir çok uzlaşının özünde: “**öznel’likten nesnel’liğe**”; en azından “**bireysel öznel’likten “paylaşılmış öznel’liğe**” geçiş vardır.
- Nesnellik uzlaşısının en değerli ürünü **bilim**; süreci “**bilimsel yöntem**”dir. Süreç ve sonuçların sunumu itibarı ile gözlenebilir/sınanabilir ortak ölçütler kullanır. Uzlaşım kolaydır. Ancak, bu tür nesnel ölçüt ve süreçlerin kullanılabilirdiği durumlar sınırlıdır. Nesnellik, çoğu zaman, bir derece sorundur; geniş alanda öznellikler

hakimdir - bilimin yorumunda bile. Öznellik uzlaşısının etkili mekanizması ise “**bilimsel diyalog**” sürecidir.

- İnsanlar, bu uzlaşma yeterlikleri ile donatılmak zorundadır. Bu bir eğitim işidir. Baş aktörleri bilim adamlarıdır, eğitimcilerdir...

Geleneksel pozitivist yaklaşımın prototipi olan “**bilimsel yöntem**” sürecinin basamaklarının, her araştırmada izlenemeyeceği daha önce de ifade edilmişti. Bu durum, özellikle, açıklama düzeyinde bilgi üretmeye dönük “nitel” ölçütlü araştırmalar için böyledir. Varolan bir uygulamanın, yaşanan bir inancın anlaşılmasında, çoğu zaman, hangi değişkenlerin gözlenmesi gerektiğine önceden karar vermeye çalışmak yerine, hangi değişkenlerin “faal” olduğunu gözlemeye çalışmak, daha geçerli bir tespit imkanı verir.

Bu durumu da yansıtmak üzere, geleneksel bilimsel yöntem bir “ön aşama” eklenerek, Şekil 3’deki “bilimsel algı”yı yansıtan “algısal bilimsel yöntem” görünümü verilebilir. Nicel ve/veya nitel ölçütlü faal değişkenlerin tespitine dönük “ön aşama”nın, ikinci aşamaya hazırlık olması yanında, başlı başına bir araştırma konusu olması da mümkündür.



Şekil 3. Algısal Bilimsel Yöntem Süreci

Bilimsel algının ikinci süreci “**bilimsel diyalog**” da Şekil 4’de sembolize edilmiştir. Bu süreç, temelde, farklı algı ve uygulamalar arasında, tarafların doğrudan diyaloguna dayalı “ortak algı” arayışıdır.

Başlangıçta, birbirinden farklı algılarda olan kişiler, önce birbirlerini tanıyarak, karşılıklı olarak “tutunma noktaları” bulmaya (farklılıklarda mantık aramaya) çaba harcarlar. Bu süreç, büyük olasılıklarla, onları

birbirine yakınlaştırmaya yada en azından “birlikte varolma” sözleşmesi yapmaya götürür. Bu ise, toplumsal yaşamın “barış suyu”dur denilebilir.

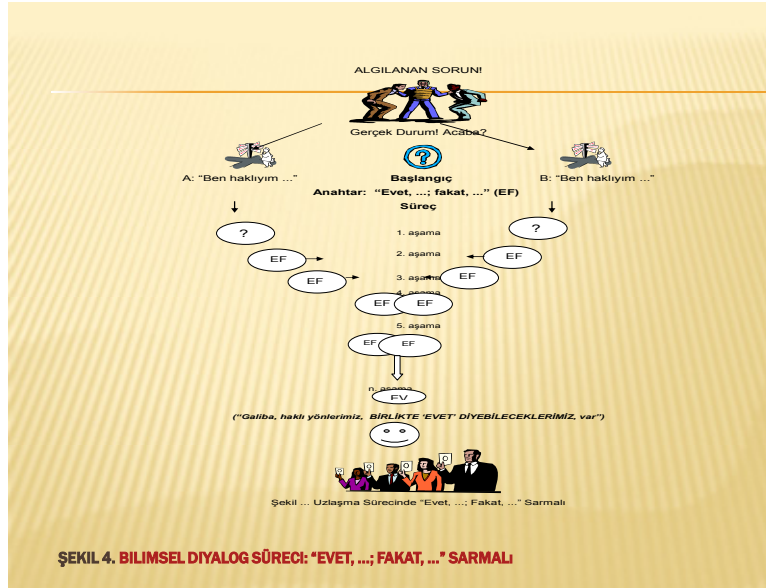
Büyük ölçüde kavramsallaştırma ve nesnel ölçüt geliştirmedeki güçlükler nedeniyle, şimdiye kadar, bilimsellik, pek çok sosyal bilim alanında, çekinilerek dile getirilmiş; kişi ve toplum yaşamında çok önemli bir yer işgal eden dini algı ve uygulamalar ise, hemen tümü ile, “bilimsel sorgulama”nın dışında tutulmuş ve “problemlleştirilmesi”ne seyirci kalınmıştır.

Oysa, bu tavrın “aydın” sorumluluğu ile bağdaşması mümkün olmasa gerek. Nitekim, asırlar önce Nesimi'nin bu konuda şöyle seslendiği nakledilir:

Ey Nesimi, can Nesimi, bil ki Hakk aynindedir

Cümle mahlukun vebali, ulema boynundadır.

Yani, cümle alemin vebalinden bilim adamları (alimler/ulema) sorumludur. Onlara, duyarsız kalamazlar. Çok küçük olasılıklı çözümleri bile üşenmeden aramaları ve çevrelerini aydınlatmaları gerekir.



Bu noktada, bilim camiasının duyarsızlığı kadar, muhtemelen, dini duyarlılıkları yoğun olan kişi ve kuruluşların, ki buna araştırmanın finansman kararını verenler de dahildir, çoğu öznel ölçütlü bu konularda bilimsel sorgulamayı adeta “yasaklayan” tutumları da etkili olsa gerek. Bu tavırda, bilimsel sorgulama ile, kişilerin, geleneksel bazı dini algı ve uygulamaları “değiştirebilme” ihtimalinin (kendilerince “risk”inin) etkili olduğu; benzer bir tutumun nesnel ölçütlerin kullanılabilirdiği “genetik” araştırmalarına karşı da takınıldığı söylenebilir.

Bilimsel algı kavramı ile, geleneksel bilim algısı, bir yandan olasılıklı “**anlam daralması**” yaşarken, bir yandan da daha “**geniş uygulama alanı**”na kavuşmuştur. Yani bilim, sınırlı yada daralmış anlamı ile, adeta, yaşamın maddi ve manevi boyutlarını tümü ile kavrayan bir yapısal algıya dönüşmüştür, denilebilir.

Böylece, alan sınırlılığı olmaksızın, karşılaşılan sorunların anlaşılması ve çözümünde, evrensel “geçerlik” ve “tutarlık” (güvenirlilik) denetimleri yanında, nicel ve nitel ölçüt ayırımına da bakılmaksızın, bilimsel bir sorgulamaya olanak sağlanabilecektir. Nesnel olmayan ortak ölçütlerle elde edilen sonuçlar tartışmaya daha açık olmakla birlikte, bazen en küçük aydınlanmalar bile çok önemli toplumsal katkılar sağlayabilmektedir. Örneğin, giderek güçlenen inanç algı ve uygulamaları üzerinden yaşanan sürtüşmelerde, yalnızca bilimin “tutarlık” denetimi ile gerçekleştirilebilecek en küçük bir “rasyonelleştirme”nin toplumsal huzura ne büyük katkılar sağlayabileceği deneyimlerle sabittir. Kuşkusuz, bilimsel çabanın evrensel niteliği gereği, nicel ve/veya nitel her türlü süreç ve sonuç, “kesinlik” ve “sistemlilik” hedeflemesi ile, her türlü sorgulamaya ve gerektiğinde düzeltmeye açık olacaktır.

## SONUÇ

Bilim dünyasında, nesnel süreçlerle oluştuğu varsayılan geleneksel “mutlakiyet” kalesinin, kuantum dönüşümü ile yıkılıp, yerine gelen olasılıklı yapının araştırma süreçlerindeki yansımalarının belli bir algısal çerçeveye oturtulduğu ve araştırmalara yeterince yansıtıldığı söylenemez. Bu durum, bilimsel araştırma sürecinde ölçme ve değerlendirmedeki “ortak ölçütlü arayış” için de geçerli görünmektedir.

Bu ihtiyaçtan hareketle, bu kısa sunumda, daha kavrayıcı olduğu sanılan bir bilimsel algı çerçevesini gündeme taşıyan kavramsal bir tartışmaya yer verilmiştir. Öncelikle, bilim camiasında sıkça kullanılan geleneksel bazı kavramlarda hissedilen değişim ihtiyaçlarına değinilmiştir. Örneğin, “temel

araştırma”da, yalnızca kuram geliştirmeye dönük olmak yerine , kademeli bilgi üretimine dönük bir işlev algısına ihtiyaç olduğu örneklendirilmiştir. Geleneksel bilimsel yöntem algısındaki, ortak ölçütlü nesnel ölçme’yi, her alanda sağlamanın bilinen güçlükleri de dikkate alınarak, gerektiğinde, “paylaşılmış öznellikler”in de kullanılabilceği ve değerli olabileceği; bu bağlamda “nitel-nicel” araştırma ayırımının çok da zorunlu olmayabileceği dile getirilmiştir. “Genellenebilir sistemli ve sağlam bilgi”ye ulaşma amacına dönük olma kaydı ile, bilimsel yöntemin “önceden yapılan kestirilerin denenmesi” esasına dayalı sınama süreci yanında, varolan durumu “en naive” bir şekilde “resmetmeye”, faal olan değişkenleri gözlemeye dönük “etnografik” yaklaşımların da değerli olduğu belirtilmiştir. Nihayet, tarihin farklı evrelerinde yararlanılan “mutlak irade”, “bireysel irade” ve bilimsel irade” kaynaklarından elde edilen bilgilerin, gerçeğin bizzat kendileri değil, dolaylı yansımaları olduğu algısının yaşamsal önemine dikkat çekilmiştir.

Bütün bunların ışığında, burada, “algısal bilimsel yöntem” ve “bilimsel diyalog” süreçlerinden oluşan, yeni bir **bilimsel algı çerçevesi** (paradigma) ve ölçme değerlendirme sürecindeki yansımaları üzerinde durulmuştur. Böylece, yazar’ın, insanoğlunun ilgi ve merakına konu olacak maddi ve manevi alanların, açıklama’dan kuram geliştirmeye kadar çeşitli düzeylerdeki sistemli oluşumları ile, sürekli olarak bilimsel sorgulamaya tabii tutulabileceği; sonuçta, bireysel ve toplumsal huzur ve kalkınmaya daha çok hizmet edilebileceği yönünde geliştirmeye çalıştığı “düşünme gıdası” tartışmaya açılmıştır.



## YARATICILIK İÇİN FIRSAT NE KADAR ÖNEMLİ?\*

Prof. Dr. Ali BAYKAL\*\*

### ÖZET

Bireyde “yaratıcılık” denen bir nitelik var mıdır? Varsa, nedir? Nasıl gelişir? Nasıl ölçülür? Engeller nelerdir, nasıl kaldırılır? Guilford’un “Üç Boyutlu Zekâ” modelinde diğer zeka işlevleri gibi yaratıcılık da çeşitli içerik üzerine uygulanan ve değişik nitelikte “ürünler” elde edilen bir “işlemdir”. “Yaratıcılık” için gerekli olan işlem “ıraksak düşünme”dir. Yakınsak düşünme tek ve doğru bir çözüme” odaklanırken ıraksak düşünme tek bir odaktan çeşitli yönler doğru yayılır. Bu çalışmaya 543 yükseköğretim mezunu “Reklamcılık Eğitimi” bursu kazanma güdüsü ile katılmıştır. Çok boyutlu ölçümlerden “sözel verimlilik” ve “çağrışım verimliliği” boyutlarında ortaya çıkan “yaratıcılıkta fırsatın önemi” bulgusu vurgulanmaktadır. Yaratıcılık sadece üstün yetenekliler için hedeflenmez. Sıradan insanın da ihmal edilemeyecek yaratıcılık potansiyeli vardır. Bu potansiyeli ortaya çıkarmaya dönük girişim ve yatırımlar eğitimin hem öğrenci hem de öğretmen için etkili, verimli ve keyifli bir süreç olmasını sağlar.

**Anahtar Sözcükler:** Yaratıcılık, ıraksak düşünme, sözel verimlilik, çağrışımda özgünlük

---

\* Bu araştırma Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Fonu (92DO103) ve Reklamcılık Vakfı tarafından desteklenen “Bilişsel ve Duyuşsal Niteliklerin Ölçümünde Yeni İçerik ve Yöntemle” başlıklı proje ürünlerinden biridir.

\*\* Prof. Dr., Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi [abaykal@boun.edu.tr](mailto:abaykal@boun.edu.tr)

## GİRİŞ

Tarih insanın kendi yaratıcılığında önce kendisinin “yaratılışı”nı merak ettiğini gösteriyor. “Nasıl yaratıldık?” sorgulamasından mitoloji ve teoloji doğmuş. Mitolojide ilahlar yaratıkları ile birlikte var olmuşlar. Öyle ki, Demiurgos yaratıcı değil düzenleyici bir ilahdır. Tek tanrılı dinlere göre kendisi yaratılmamış olan “yaradan” yaratıklarından önce vardır. İnanca dayalı yaratılış varsayımında yaratıcılığın “verimlilik ve çeşitlilik” özelliği, evrimci görüşte ise varolmak için zorunlu olan “esneklik ve değişim” özelliği vardır. Eğitimcilerin merak saldığı sorular şunlardır: İnsanda “yaratıcılık” denen bir nitelik var mıdır? Varsa nedir? Nasıl gelişir? Nasıl ölçülür? Engeller nasıl kaldırılır?

### **Yaratıcılık Neden Önemlidir?**

1. Bilgi çağında toplumun her kesiminde ve toplumsal yaşamın her alanında –sivil-askerî, resmî-özel, ekonomik-kültürel v.b.- gelişim ve uyum gerekiyorsa yenilik de zorunludur. Kavram, kuram, patent üretemeyenler üretenele bağımlı olurlar.

2. Herkesi kendileri gibi olmaya zorlayan sözde “bütünlük” taraftarı fanatiklerin egemen olduğu toplumlar bölünüp parçalanırken “zıt” nitelikleri kendi benliklerinde bağdaştırabilen “çeşitlilik” yanlısı yaratıcılar toplumsal bütünlüğün güvencesidirler.

3. Varlık edinmeye uğraşırken var olduğunu duyumsayamayan insan kendine yabancılaşır. Yaratıcılık, insanı kendi yarattığına tutsak olmaktan koruyacak vazgeçilmez bir niteliktir. Bireysel açıdan da “yaratıcılık” bir insanlık hakkıdır.

4. Eğitimde ilkelik toplumu yeniden üretmek, çağdaşlık “yeni toplum” üretmektir.

### **Yaratıcıların Özellikleri Nelerdir?**

Yaratıcılık yoktan yaratılmış bir nitelik değildir. Varlığını, sanat, bilim, yönetim v.b. alanlarda yaratıları ile yaşamı etkileyen “insanları” başkalarından ayıran özelliklerinden vardığımız bir boyuttur. Bu özelliklerin başlıcaları aşağıda özetlenmektedir:

- Karar Esnekliği: Yaratıcı insanlar katı kurallara sığınmazlar, olaylara ve nesnelere farklı açılardan bakar ve her an farklı ölçütlerle yeniden değerlendirirler.
- Bağımsız Yargı : Yaratıcılar, davranmak için onay ya da “pekiştirme” beklemezler. Yetkiliye yaslanmazlar. Yargılarında kendi ölçütlerini kullanırlar (Storka: 2001; 87).

- Yeniliğe Yatkınlık: Yeni düşüncelerden hoşlanır ve yenilik üretmeye yatkındırlar.
- Görselleştirme Yetisi: Her alanda “görselleştirme” eğilimi yaygın ve etkindir.
- Mantıksallık: Yaratıcılar yerleşik “mantıksal” kalıplara karşıdırlar ama mucitler ve kâşifler alışılmadık düşüncelerini üretirken tutarlılık, geçerlilik, nedensel bağlantı, aşamalı gelişim düzeni v.b. ayrıntılara özen gösterdikleri bilinmektedir (Borland: 1988).
- Zekâ: Çoğunlukla yaratıcılık zekânın bir alt boyutu olarak görülür. Yaratıcı insanların zeki olmadıklarını söylemek olası değildir (MacKinnon: 1978; 124).
- Bilgi: Yaratıcılık bilgiye göre baş aşağı “U” biçiminde değişir (Starko: 2001; 59–60).
- Özgünlük: Seyreklik yeter koşul olmasa bile özgünlüğün gerekli koşuludur. Sık sık yapılan, herkesin yapıp ettiği, her zaman rastlanan oluşumlar özgün sayılmazlar.
- Verimlilik: Üretkenlik yaratıcılığın göstergelerinden biridir. Mozart 40 yaşına varmadan 40’tan fazla özgün senfoni bestelemiştir.
- Özerklik: Yaratıcılar sürüye katılmazlar. Bağımsızlık baskın yaratıcılık özelliğidir.
- Merak: Yaratıcıların ilgileri geniş, merakları derin ve öğrenme güduları yüksektir.
- Sezgi: Yaratıcıların ilk bakışta görülen, herkesçe bilinenlerden farklı çözümleri vardır.
- Cesaret: Yaratıcılar kendi ilgi alanlarında yanılmayı ve yenilmeyi göze alırlar.

Yaratıcılar karşıt kişilik nitelikleri arasında en aşırıya doğru değil “en verimli” dengeye yönelirler. Devrime yol açtıkları alanlarda bile değerleri korumaya özen göstermişlerdir. Olumsuz örnekler yaratıcılığın gerektirdiği özerklik ortamını sakıncalı gösterme bahanesi olamaz. (Csikszentmihalyi: 1996).

### **Yaratıcılık Nedir?**

Bazı yaratıcılar (Plato, Mozart) yaratıcılığı kutsal, gizemli, belirsiz esinlere bağlı görürler. Bazıları ise yaratıcılığın da anlaşılabileceğini ileri

sürerler. Aristo; “Her ürün daha önce üretilmiş başka bir üründen ve belirli bir işlem uygulanarak üretilir” demiştir. Freud, yaratıcılığı bastırılmış arzuların dışavurumu olarak niteler (Starko 2001: 33-36).

Türkiye’de ve Türkçe konuşulan ülkelerdeki “yaratıcılık” örnekleri, araştırmaları ve uygulamaları ile ilgili olarak Oral tarafından geniş kapsamlı bir tarama yapılmıştır (Oral, 2006). Oral Arapça’da “at” anlamına gelen “hey1” sözcüğünden dilimize geçen “hayal” sözcüğünü yaratıcılıkla ilintilendirmekte ve yaratıcılığı evrenin sınırlarının dışına taşıyan bir “küheylan” olarak betimlemektedir (Oral, 2006; 337.).

Yolları “Praxis” kavramında kesişen Marx ve Sartre buluştuıkları noktada ayrılırlar. Marx’a göre insan oluşurken oluşturur; Sartre’a göre ise oluştururken oluşur. Dehanın %1’inin şans, %99’unun çaba olduğu görüşü de Einstein’a atfedilir.

Maslow “yaratıcılığı” ihtiyaç piramidinin en tepesindeki “kendini gerçekleştirme” aşamasına koyar ama aykırı örneklerin de farkındadır (Maslow: 1968; 143-146).

Davranışçı akımın öncüsü Skinner’e göre Shakespeare’in eserlerini yazması bir tavuğun yumurtlaması kadar doğaldır. Özgünlük bireyin yaşantısında başkalarına nasip olmayan özel “pekiştireçlerle” açıklanabilir (Starko: 2001; 40).

Bloom’un (1976) hedefler sıradüzeninde “yaratıcılık” yoktur. Yaratıcı davranış önceden tanımlanabilse “özgün” olamaz. “Özgün” davranış belirsiz olunca da hedef olamaz. Ancak, bilgi üstündeki bütün aşamalarda önkoşul “yenilik” olarak belirtilir.

“Gelişim kuramcıları” doğal ve kalıcı bir öğrenme yapısının hızlandırılmayacağı görüşündedirler. Piaget kuramını uygulayan Bruner’ı bizzat Piaget eleştirir.

***“Bir Amerikalıya bir çocuğun yedi yaşlarında belirli düşünme yolları geliştirdiğini söyleyin, o hemen aynı düşünme yollarını 6 hatta 5 yaşlarında geliştirmek için yöntemler ortaya koyacaktır”*** [Copeland, 1979; p. 38].

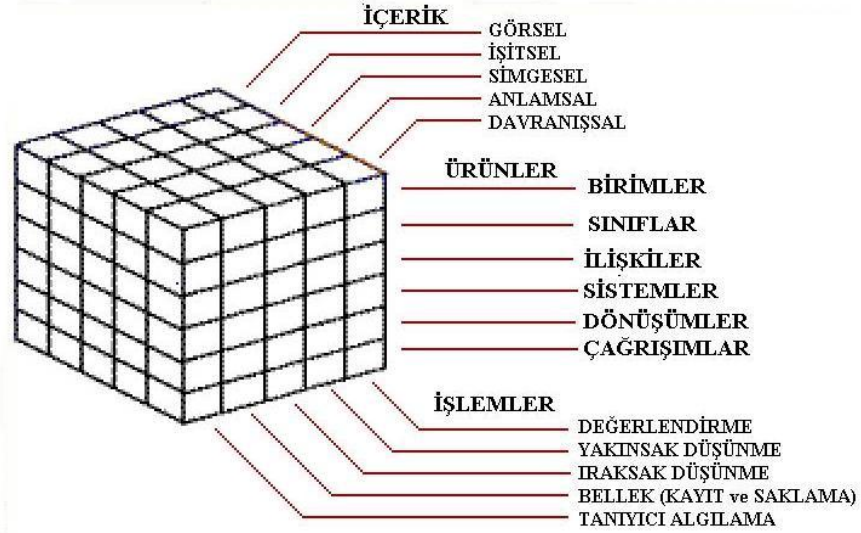
İnsanların ne kadar zeki olduklarını değil hangi konuda zeki olduklarını önemseyen Gardner zekânın tek bir ölçüyle özetlenmesine karşı çıktı. Öğrenmeyi açıklayıcı bir model olmaktan çok kitlesel bir eğitim felsefesi olan çoklu zeka kuramında yaratıcılık bağımsız bir boyut değildir ama her zekâ alanında önemlidir. (Gardner; 1983).

Problem çözüme, mantıksal değerlendirme gibi sol beyin işlevlerini yaratıcılığın engeli olarak gören sağ-sol beyin kuramcılarına göre yaratıcılık beyinin sağ tarafının üstlendiği bir işlemdir (Hermann; 2003).

Sağ beyin taraftarlarına “yaratıcı düşünme” teknikleri öğreten Edward de Bono’nun Altı Şapkalı Düşünme Tekniği çerçevesinde yenilikçi düşünme “Yeşil”, şapka ile simgelenir (De Bono, 1985).

## YÖNTEM

Bu çalışmada Guilford’un (1959) “Üç Boyutlu Zekâ Modeli” kullanılmıştır.



Şekil 1: Guilford’un Üç Boyutlu Zekâ Modeli

Bu modelde yaratıcılık zekânın bir bileşeni, bir alt-boyutudur. Diğer zekâ işlevleri gibi yaratıcılık da çeşitli içerik üzerine uygulanan ve değişik nitelikte “ürünler” elde edilen bir “işlemdir”. Bu modelde “yaratıcılık” için gerekli olan işlem “ıraksak düşünme”dir. Bu düşünme esnek, özgün, verimli ve donatıcıdır. Yakınsak düşünme “tek ve doğru bir çözüme” odaklanırken ıraksak düşünme tek bir odaktan çeşitli yönlere doğru yayılır. Herhangi bir nesneyi bilinen kullanımlarından farklı amaçlarla değerlendirebilmek, bir sözcükten yola çıkarak çağrışım zincirleri kurabilmek, belirli bir malzeme ile niteliklerde sistemler tasarlayabilmek en yaygın bilinen örneklerdir (Guilford; 1954).

## Yaratıcılık Nasıl Ölçülür?

Bu soruya başkalarınca verilmiş ya da verilebilecek kapsamlı cevapları buraya sığdırmak olası değildir. Boğaziçi Üniversitesi Araştırma Fonu ve Reklâmcılık Vakfı ve tarafından desteklenen ve 543 yükseköğretim mezununun burs kazanma güdüsü içinde katıldığı uygulamalardan örnekler vermekle yetinilecektir (Baykal, 1993).

Bu uygulama geliştirilirken RV Vizyonu'nda belirtilen “*mesleğin temel öğeleri olan yaratıcılık ve iletişim becerileri*” (Reklâmcılık Vakfı; 2000, s.4) ölçülecek temel boyutlar olarak saptanmıştır. Sektörde görevlendirilecek profesyonellerin iş başında gösterecekleri başarıyı yordayacak en iyi ölçütlerin bu boyutlar olacağı düşünülmektedir. İletişim becerileri sayısal, sözel ve görsel olmak üzere üç farklı içerikle ölçülmüştür. Ölçeklere ait yapısal bilgiler ve süreler Tablo I’de verilmektedir:

**Tablo I:** Önerilen Testlere İlişkin Yapısal Bilgiler ve Önerilen Süreler

İşlem	Soru Sayısı	Süre	Soru Türü
BÖLÜM I	60	45	5 Seçenekli çoktan seçmeli
BÖLÜM II	60	30	5 Seçenekli çoktan seçmeli
BÖLÜM III	60	15	3 Seçenekli zorunlu sıralama (Anket)
BÖLÜM IV	-	30	Açık uçlu kısa cevap
BÖLÜM V	-	30	Açık uçlu çizim

Bu içerikle kenetli olarak ölçülecek alt boyutların dökümü de Tablo II’de verilmektedir.

**Katılımcılar:** Çalışmanın katılımcıları 543 yükseköğretim mezunudur. Bu katılımcılar Reklâmcılık Vakfı tarafından sağlanan “reklâmcılık eğitimi” bursunun adaylarıdır. Gönüllü ve iddialı oldukları bilinmektedir. Testler yazar tarafından hazırlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirlikleri sağlanmıştır. Test uygulamaları Reklâmcılık Vakfı tarafından yapılmıştır. Tüm ölçümlerden elde edilen bulguları buraya sığdırmak olası olmadığı için sadece Özgün Sözel Verimlilik ve Özgün Çağrışım Verimliliği ölçümlerine ilişkin madde istatistiklerinden varılan sonuçlar özetlenmiştir.

**Tablo II: İletişim Becerileri ve Mesleki Yönelim Davranışları**

<b>BOYUT</b>	<b>BÖLÜM I: Analitik Yetenek</b>
1.01	Gizlenmiş sözcükleri ulayabilme/öteleyebilme
1.02	Cümleleri doğru sıraya koyabilme
1.03	Verilen bilgiler arasındaki ilişkileri yorumlayabilme
1.04	Kavramsal ayrımlar yapabilme
1.05	Sözel kavramların kapsamını belirleyebilme
1.06	Kavramsal ipuçlarını değerlendirebilme
1.07	Mantıksal çıkarımlar yapabilme
1.08	İlişki benzerliklerini bulabilme
1.09	Simgesel verileri çözümleyebilme
1.10	Sayı dizilerindeki kuralı bulabilme
1.11	Sayısal işlemlerde basamak değerlerini bulabilme
1.12	Sayısal problemleri çözümleyebilme
<b>BOYUT</b>	<b>BÖLÜM II: Görsel Yetenek</b>
2.01	Alan parçalarını çözümleyebilme (TANGRAM)
2.02	Görsel örüntüleri algılayabilme (TETRİS)
2.03	Görsel örüntüleri çözümleyebilme (KALEİDOSKOP)
2.04	Biçimsel farklılık ya da benzerlikleri bulabilme
2.05	Sözel yön tanımlarının görsel çevrimlerini bulabilme
2.06	Görsel alan ölçümleri yapabilme
2.06	İki boyutlu biçimsel matrisleri öteleyebilme
2.07	İki boyutlu biçimsel kurguları döndürme
<b>BOYUT</b>	<b>BÖLÜM III: Mesleki Yönelim Bildirimi</b>
3.01	Yaratıcılık tercihi
3.02	Yöneticiliğe yatkınlık

Yaratıcılık niteliğini yansıtacak alt boyutlar da Tablo III'de gösterilmiştir:

**Tablo III: Yaratıcılık Ölçeğinin Alt Boyutları**

<b>BOYUT</b>	<b>BÖLÜM IV</b>
4.01	Sözcük bulma üretkenliği
4.02	Kavramsal çağrışım üretkenliği
4.03	Denencel düşünce üretkenliği
4.04	Özgün düşünce verimliliği
4.05	Sözel anlatım verimliliği
	<b>BÖLÜM V</b>
5.01	Görsel katkı verimliliği
5.02	Görsel katkı çeşitliliği
5.03	Görsel katkı özgünlüğü
5.06	Görsel anlatım özgürlüğü
5.07	Görsel anlatım bütünlüğü

**Sözel Verimlilik:** Verilen süre ve koşullar altında olabildiğince çok sayıda, çeşitli ve özgün sözcükler üretme yetisi yaratıcılık kapsamında “Sözel Verimlilik” olarak adlandırılabilir. Burs adaylarına bu bağlamda “*ET*” ile biten 25 sözcük üretmeleri istenmiştir. Sorunun ölçekteki sunum biçimi tıpkı Şekil 2’deki gibidir.

543 yükseköğretim mezunu toplamda 954 farklı sözcük üretmiştir. Bunlara AT, ÇÖREK, ZORAKİYET v.b. yanlış ya da kabul edilemez bulunan çok sayıda sözcük dâhildir. Toplamda  $25 \times 543 = 13575$  cevap beklenirken 25’ten fazla verenlerinki dâhil üretilen sözcük 11799’da kalmıştır. Yani, kümenin sözel verimliliği %87 dolayındadır.

1 ile 25 numaralı kutucuklara, “ <i>ET</i> ” ile biten sözcükler yazınız. Örnek: saad <i>ET</i>									
1.		6.		11.		16.		21.	
2.		7.		12.		17.		22.	
3.		8.		13.		18.		23.	
4.		9.		14.		19.		24.	
5.		10.		15.		20.		25.	

**Şekil 2:** Sözel Verimlilik Ölçeğinin Adaylara Sunulan Görünümü

Sıklık sayısı 100’den büyük 11 sözcük ve sıklıkları Tablo IV’dedir. En yüksek sıklıktaki sözcüklerin bile katılımcıların ancak beşte biri tarafından verilmesi bireylerde “farklı” olma niteliğinin doğallığını göstermektedir. “-et” ile biten sözcükler sorusu için uygulama öncesi beklenti “Hürriyet”, “Milliyet”, “Cumhuriyet” v.b sözcüklerin sıklıkla kullanılacağı yolundaydı. Yüksek sıklıkta rastlanan sözcükler “yakınsak” eğilimlerin göstergesidir. Bu çalışmanın amacı “özgün ıraksak” yanıtları irdelemektir. Dolayısıyla Tablo IV kapsamındaki yüksek sıklıktaki sözcüklerin irdelemesi başka bir çalışmanın konusudur.

### BULGULAR ve YORUM

**Tablo IV:** Son eki “-et” olan “Sözel Verimlilik” ölçümünden örnekler

FIRSAT SIRASI	Sıklık Sayısı
BOŞ YANIT	6670
SEPET	209
BİLET	145
CEKET	132
PAKET	117
NİYET	115
SET	114
FELAKET	112
HÜRRİYET	102
ADALET	101
KERAMET	101
MEDET	101



Tablo V her “fırsat” için gözlenen sözcük sayılarını yansıtmaktadır.

**Tablo V:** Son eki “-et” olan “Sözel Verimlilik” ölçümünden örnekler

Sıra Sayısı (Fırsat)	Sadece Bir Kez (Biricik) Gözlenen Sözcük Sayısı	2 Ya Da Daha Çok Tekrarlanan Sözcük Sayısı
01	100	91
02	124	115
03	144	123
04	149	111
05	117	121
06	149	110
07	130	131
08	133	124
09	144	118
10	148	116
11	142	118
12	133	117
13	154	117
14	147	107
15	154	112
16	151	105
17	151	105
18	126	109
19	136	99
20	148	96
21	126	96
22	117	97
23	135	90
24	136	78
25	121	84
26(*)	17	1
27	10	1
28	9	1
29	6	1
30	5	1
31	2	1
32	1	1
33	1	1
34	1	1

\* Adaylardan 25 sözcük istenmesine karşın bazı adaylar 26-34 arasında sözcük

Tablo V’te sadece birer kere rastlanan sözcüklerden kabul edilen ve red edilenlere de örnekler vardır. Verimlilik için tüm kabul edilebilir sözcüklere eşit puan verilir.

**Özgünlük:** Yaratıcılığın en önemli göstergelerinden biri de özgünlüktür. Özgünlüğün işevuruk tanımı seyrekliktir. Özgünlük puanlamasında en seyrek rastlan yanıtla en yüksek ağırlıklı puanlar verilir. Soneki –et olan sözcük bildiriminde her fırsatta sadece bir kez rastlanan sözcüklerin “fırsat sırasına” göre değişimi Şekil 3’tedir.

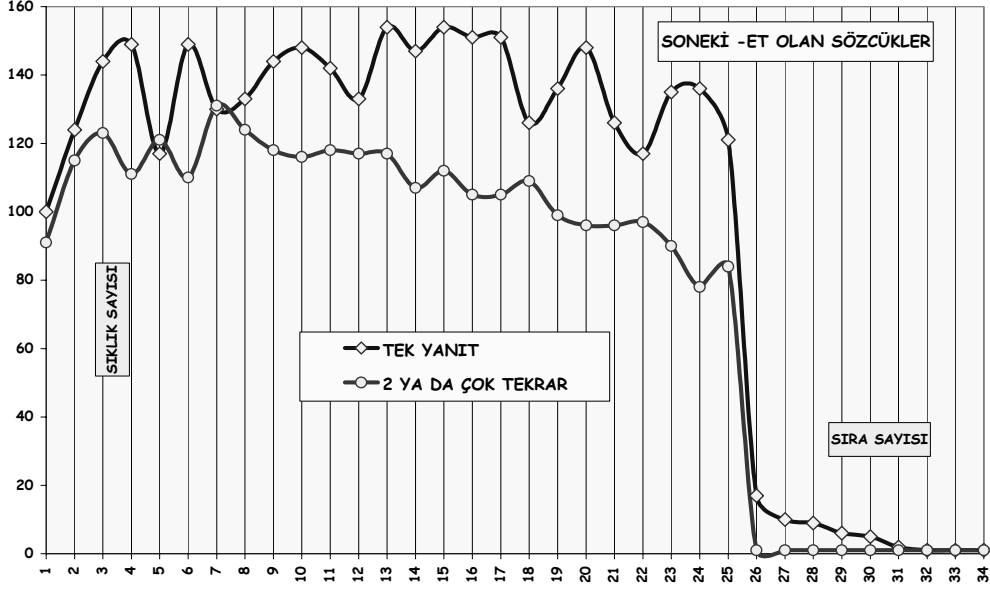
Aynı tabloda sadece birer kere rastlanan sözcüklerden kabul edilen ve red edilenlere de örnekler vardır. Verimlilik puanlamasında kabul edilebilir sözcüklere eşit puan verilir.

**Biriciklik:** Herhangi bir fırsatta sadece bir tek kez rastlanan bir sözcük başkaları tarafından başka bir fırsatta kullanılmış olabilir. Örneğin en Tüm fırsatlar içinde sadece bir tek kez rastlanan sözcüklere “biricik” denecektir. Biricik sözcük bütün adaylar içinde sadece bir tek kişi tarafından bir tek kez bildirilen sözcüktür. “Biriciklik” özgünlüğün gerekli koşuludur ama “yeterli” koşul değildir. Şekil 3’te fırsat sayısı arttıkça tekrarlanan sözcüklerin azalma, seyrek rastlanan sözcük sayısının artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Aşağıda örnekleri verilen sözcükler “biricikmiş” gibi gözüktür. Adaylar puanlanırken bunları düzeltmek ya da ayıklamak gerekmiştir.

1. “Musibet” yerine “Musübet”, “Kehanet” yerine “Kahanet” gibi yanlış sözcükler;
2. “Dans et” yerine “Danset”, ya da “Men et” yerine “Menet” olarak yazılan sözcükler;
3. “Outlet”, “İnternet”, “Sunset”, “Chat” gibi yabancı sözcükler;
4. “Cazibiyet”, “Ezeliyet”, “Mefalet”, “Ulufet” gibi zorlama sözcükler;
5. “Nebahat” “Sabahat”, “Kabahat”, “Nebatat” gibi yanıltıcı sözcükler...

Bunları sayısının ihmal edilebilecek düzeyde kaldığını belirtmek gerekir.

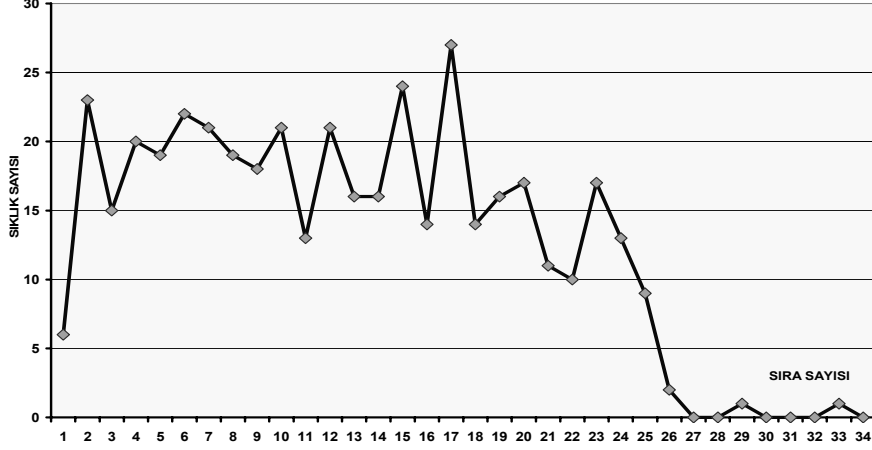
Şekil 3: Her fırsatta bir tek kez görülen sözcüklerin fırsat sırasına göre değişimi



Gerekli ayıklamalar yapıldıktan sonra biricik sözcüklerin “fırsat sırasına” (soru/cevap sırası) göre değişimi Şekil 4’tedir. Bu çizmeyi yorumlarken adaylara sadece 25 fırsat verildiğini, 26-34. sıraların aslında testte olmadığını bazı adaylar tarafından yaratıldığını hatırlamak zorundayız. Kural dışına çıkmanın da yaratıcılığın bir parçası olduğu gerekçesiyle bu verileri yok saymadık. Ancak her kural ihlalinin de yaratıcılık sayılmayacağını, yaratıcılık ölçümünde de aşılmaması, aşındırılmaması gereken kurallar olabileceği düşünülmelidir. Her ne kadar inişli çıkışlı bir yol izlese de en yüksek sıklıktaki “biricik” yanıtların 17. ve 15. “fırsatlarda” ortaya çıktığı, en düşük sıklıktaki “biricik” cevap sayısının ilk fırsatta olduğu görülüyor.

**Çağrışımında Verimlilik ve Özgünlük:** Verilen süre ve koşullar altında olabildiğince Çok sayıda, çeşitli ve özgün sözcük üretme yetisi yaratıcılık kapsamında “Çağrışım Verimliliği”, çağrışımın seyrekliği de “Çağrışım Özgünlüğü” olarak adlandırılabilir.

Şekil 4: “-et” ile biten sözcüklerde biricik yanıtın fırsat sırasına göre değişimi



Bu bağlamda adaylardan beklenen yanıtların ölçekteki sunum biçimi tıpkı Şekil 5’dedir.

Şekil 5: Çağrışımın Verimliliği Ölçeğinin Adaylara Sunulan Görünümü

26 ile 35 satırlardaki ilk kutucuklarda BÜYÜK harflerle yazılmış bazı sözcükler vardır. Her sözcüğün sağındaki 1-4. numaralı kutucuklara “sözcüğün kavramsal çağrışımlarını” yazınız.

Örnek	ATEŞ	1.	Duman	2.	Soğuk	3.	Hastalık	4.	Termometre
26.	YAPRAK	1.		2.		3.		4.	
27.	BORU	1.		2.		3.		4.	
28.	ÖLÇÜ	1.		2.		3.		4.	
29.	NEM	1.		2.		3.		4.	
30.	İLETİŞİM	1.		2.		3.		4.	
31.	ÖRTÜ	1.		2.		3.		4.	
32.	YOL	1.		2.		3.		4.	
33.	DOLAP	1.		2.		3.		4.	
34.	EVREN	1.		2.		3.		4.	
35.	SEVGİ	1.		2.		3.		4.	

Verilen bağımsız tek yanıtların dökümü Tablo VI’da görülmektedir.

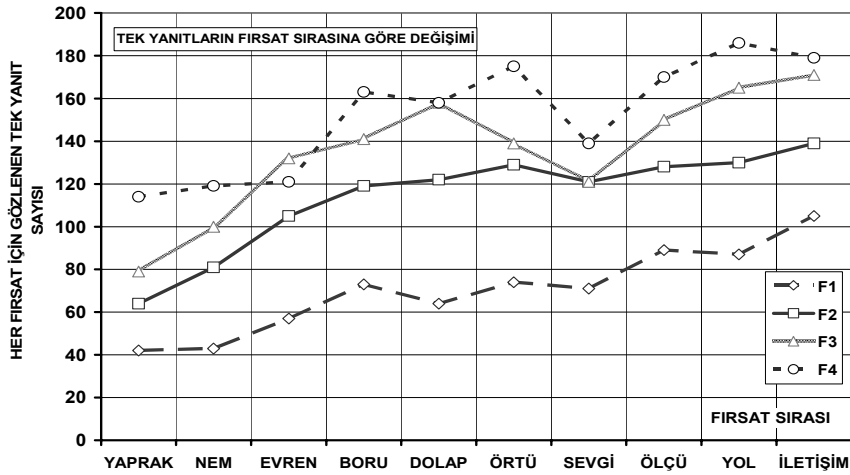
**Tablo VI.** Verilen 10 sözcük için tekil çağrışımların fırsat sırasına göre dağılımı

SÖZCÜKLER	ÖLÇEKTEKİ SİRASI	F1	F2	F3	F4	BAĞIMSIZ TEK YANITLAR (TEKLER)	BİRİCİKLER	TÜM TOPLAM
YAPRAK	1	42	64	79	114	299	173	291
NEM	4	43	81	100	119	343	209	342
EVREN	9	57	105	132	121	415	253	417
BORU	2	73	119	141	163	496	293	467
DOLAP	8	64	122	158	158	502	302	472
ÖRTÜ	6	74	129	139	175	517	290	485
SEVGİ	10	71	121	121	139	452	259	494
ÖLÇÜ	3	89	128	150	170	537	328	513
YOL	7	87	130	165	186	568	330	533
İLETİŞİM	5	105	139	171	179	594	357	570

Tablo VI'dan en yüksek sıklıkta çağrışım 570 ile "İletişim" için görülmüştür. En düşük çağrışım sıklığı 291 ile "Yaprak" içindir. Öneğin "Yaprak" için F1 sırasında 42 "tek" yanıt vardır. Ancak bu yanıtlardan biri ya da birkaçı F2 sırasında da "tek" yanıt olabilir. Ya da F1, F2 ve F3 sıralarında birden çok gözlenen bir yanıt F4 sırasında "tek" olabilir.

Tekil çağrışımların fırsat sırasına göre değişimi Şekil 6'da verilere göre çizilmiştir.

**Şekil 6:** Verilen 10 sözcük için tekil çağrışımların fırsat sırasına göre değişimi



Şekil 6'da "Fırsat sırası" arttıkça tekil çağrışımların da arttığı görülmektedir. Tek istisna

"Evren" sözcüğünde görülmektedir. "Evren" sözcüğünde 3. fırsatta 132 tek çağrışım

Gözlenirken 4. fırsatta bu 121'e düşmüştür.

"Biricik" yanıt sayısı en nesnel "özgünlük" ölçütü olarak alındığında Tablo VII elde edilmiştir. Örneğin "Yaprak" için bildirilen 291 çağrışımın 173 tanesi biriciktir.

Bütün sözcüklerde biricik sözcüklerin toplam çağrışım oranı %50'nin üzerindedir.

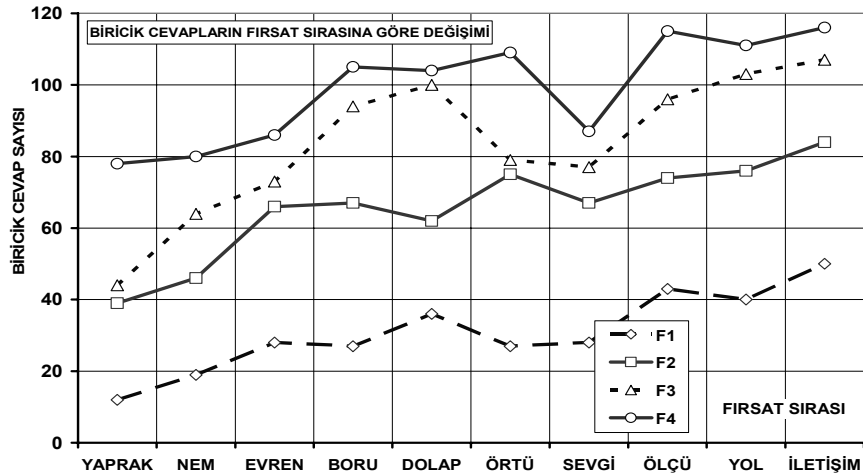
Biricik çağrışımın fırsat sırasına göre değişimi de Şekil 7'de çizilmiştir.

**Tablo VII.** Verilen 10 sözcük için biricik çağrışımın fırsat sırasına göre dağılımı

SÖZCÜKLER	ÖLÇEKTEKİ SIRASI	F1	F2	F3	F4	BİRİCİKLER	TÜM TOPLAM
YAPRAK	1	12	39	44	78	173	291
NEM	4	19	46	64	80	209	342
EVREN	9	28	66	73	86	253	417
BORU	2	27	67	94	105	293	467
DOLAP	8	36	62	100	104	302	472
ÖRTÜ	6	27	75	79	109	290	485
SEVGİ	10	28	67	77	87	259	494
ÖLÇÜ	3	43	74	96	115	328	513
YOL	7	40	76	103	111	330	533
İLETİŞİM	5	50	84	107	116	357	570

Şekil 7 biricik çağrışımın istisnasız olarak bütün sözcükler için fırsat sayısına göre arttığını göstermektedir.

**Şekil 7:** Verilen 10 sözcük için tekil çağrışımın fırsat sırasına göre değişimi



## SONUÇ

Çalışmanın en kesin sonucu yanıtlarda yaygınlığın önce, özgünlüğün sonra gelmesidir. Yani bireyler -en azından sınav durumunda- önce yakınsak yanıtlar verme eğilimindedirler. Ancak fırsat bulurlarsa ıraksak tepkiler göstermektedirler. Fırsat sayısı arttıkça özgün yanıt sayısının da arttığı çok açıkça belli olmaktadır. Demek ki insanlardan verilen ilk fırsatta yaratıcı olmaları beklenmemeli, onlara yeterli sayıda deneme, uygulama fırsatı verilmelidir.

## KAYNAKLAR

- Baykal, A. (Nisan 2006). "Yaratıcılık eğitimi". Önce Kalite. Yıl: 4, Sayı: 98. s. 70-76.
- Bloom, B.S. (1976). Human Characteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill.
- Borland, J. H. (1988). Cognitive controls, cognitive styles and divergent production in gifted preadolescents. Journal for the education of the gifted, 11(4), 57-82.
- Copeland, R. W. (1979) How Children Learn Mathematics. (Third Edition). London: Collier MacMillan. Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and psychology of discovery and invention. New York: Harper Collins.
- De Bono, E. (1985). Altı Şapkalı Düşünme Tekniği (Çeviren: Ercan Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1959). "Three Faces of Intellect", (Wiseman: 1971; 218-237).
- Guilford, J. P. (1959). "Traits of creativity", (Vernon: 1971; 167-188).
- Heim, A. (Ed.) (1970). Intelligence and Personality. Middlesex, England: Penguin Books (A Pelican Original).
- Hermann, N. (2003). <http://hbdi.com/creativebrain.html>
- Kaufman, J.C.,& Sternberg, R.J. (Eds.); (2006). The International Handbook of Creativity. Cambridge University Press.
- Maslow, A. H. Toward a psychology of being (Second Ed.). Princeton New Jersey: Van Nostrand.

Oral, G., (2006). Creativity in Turkey and Turkish Speaking Countries. In Kaufman, J.C., & Sternberg, R.J. (Eds.); (2006); ss. 337-373.

Reklamcılık Vakfı (2000). 1999-2000 Çalışma Programı.

Storka, A. J. (2001). Creativity in the Classroom. (Second Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Vernon, P. E. (Ed.) (1978). Creativity. Middlesex, England: Penguin Books.

Wiseman, S. (Ed.), (1971). Intelligence and ability. Middlesex, England: Penguin Books.



# İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİNDE ÖLÇME, DEĞERLENDİRME VE KÜLTÜREL BAĞLAM

**Prof. Dr. H. Canan SÜMER\***

## ÖZET

İnsan kaynakları yönetimi (İKY) alanı, bütün dünyada, akademik araştırmalarla örgütsel uygulamalar arasında belirgin bir uçurumun olduğu bir alandır. Bu temel problemin üzerine, ağırlıklı olarak Kuzey Amerika kökenli olan İKY yöntem, yaklaşım ve uygulamalarının çok farklı kültürel bağlamlarda uygulanmasında yaşanan ciddi bir takım zorluklar bulunmaktadır. Dışarıdan gözlendiğinde ağırlıklı olarak “yumuşak”, insan-ilişkileri odaklılığı gerektiren bir alan izlenimini veren İKY, bu izlenimin tersine ölçme/değerlendirme odaklılığı zorunlu kılan bir uzmanlık alanıdır. Temel İKY fonksiyonları olan örgütsel tasarım, eleman seçme ve yerleştirme, performans yönetimi, ödüllendirme ve örgütsel gelişim konularında etkin faaliyet gösterebilmenin sırrı, ilişki odaklılıktaki başarıdan çok, istatistik ve psikometri bilgisinin uygun kullanımındaki başarıdadır. Bu başarıyı perçinleyen önemli bir nokta da uygulamaların yapıldığı bağlama yönelik farkındalıktır. Bu konuşmanın amacı öncelikli olarak, İKY alanında ölçme değerlendirme özellikle önemli olduğu personel seçme ve performans yönetimi konularında ülkemizde yapılan uygulamaları görgül çalışmalar temelinde değerlendirmek, problem alanlarına dikkat çekmektir. Bir diğer amaç ise, İKY uygulamalarında kültürel bağlamın önemine dikkat çekmektir.

---

\* Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Psikoloji Bölümü

## **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Temel Fonksiyonları**

İnsan kaynakları yönetimi (İKY), personel politikaları, yönetim uygulamaları ve çalışanları ilgilendiren diğer tüm sistem, program ve yaklaşımları çalışan disiplinler-üstü bir alandır. Temel İKY fonksiyonlarını *örgütsel tasarım, istihdam, performans yönetimi, ücretlendirme ve ödüllendirme, personel eğitimi ve geliştirilmesi ve örgütsel gelişim* olmak üzere altı temel başlık altında ele almak mümkündür. *Örgütsel tasarım*, iş/görev analizi, iş tasarımı ve yeniden tasarımı, örgüt analizi ve iş gücü planlaması gibi faaliyetleri kapsar ve mikro düzeyden makro düzeye, yapılan işlerin/görevlerin ve örgütsel işleyişin idealinin tespiti ve uygulanmasına odaklanır. *İstihdam* fonksiyonu, eleman çekme/cezp etme (“recruitment”), eleman seçme ve yerleştirme süreçlerini kapsar ve uygun adayların kuruma başvuru yapmasının sağlanmasından, ölçme kalitesi yüksek seçme araçlarının kullanılmasına ve seçilen elemanların özellikleriyle uyumlu görev ve işlere yerleştirilmesine kadar olan sürecin etkin yönetimini gerektirir. *Performans yönetiminin* temel işlevi birey, takım, birim ve örgüt düzeyinde performansın değerlendirilmesi ve sonuçların ilgili düzeydeki performansın iyileştirilmesi amacıyla kullanılmasının sağlanmasıdır. Bu fonksiyon bağlamında; performans endekslerin tespiti, performans değerlendirme sürecinde kullanılacak araçların geliştirilmesi, etkin performans değerlendirme süreçlerinin oluşturulması ve sonuçların etkin kullanımına yönelik mekanizmaların geliştirilmesi gerçekleştirilir. *Ücretlendirme ve ödüllendirme*, iş değerlemesi, doğrudan ve dolaylı ücretlendirme, sağlık ve emeklilik sigortası, işçi-işveren ilişkisi gibi konuları kapsar ve kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiş yükümlülüklerin, örgütsel sorumlulukların yerine getirilmesini gözetir. *Personel eğitimi*, eğitim ihtiyaçlarının analiz edilmesi, etkin eğitim yöntemlerinin geliştirilip uygulanması ve eğitim etkililiğinin farklı düzeylerde (tutum, bilgi, davranış ve sonuç) değerlendirilmesi ile ilgili tüm faaliyetleri kapsar. Son olarak *örgütsel gelişim*; kariyer planlama, örgütsel iklim ve kültür gibi hem çalışanlar düzeyinde hem de örgüt düzeyinde gerçekleştirilecek gelişim ve değişim faaliyetlerini içerir.

### **İKY Alanında Akademi-Uygulama İkilemi**

İKY alanı, bütün dünyada, akademik araştırmalarla örgütsel uygulamalar arasında belirgin bir uçurumun olduğu bir alandır. Bu alanda yaşanan kurumsal önceliklerle akademik öncelikler paralel değildir. Akademik alanda rapor edilen çok kuvvetli bulgularla bağdaşmayan İKY uygulamaları göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Kuramsal/akademik alandaki ilerlemenin uygulamaya yansımadağı alanlara örnekler arasında 1) Performans değerlendirmesine bilgi işlem yaklaşımı; 2) Performans

modelleri yaklaşımı [örn., 8-Faktörlü Model (Campbell ve ark.,1993); 2-Faktörlü Model (Borman & Motowidlo, 1993)]; 3) Örgütsel yurttaşlık performansı (Hoffman ve ark., 1997); ve 4) İK uygulamalarının ekonomik değerini (“utility analysis”) değerlendirmeye yönelik sayısal yöntemler/modeller sayılabilir. Sıralanan bu alanlarda yaşanan kuramsal kazanımlar ve görgül verilerden İK uygulamalarında yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Tersine, birçok İK uygulamasının, akademik çalışma bulgularıyla çeliştiği ya da bu bulguları yok sayarak gerçekleştirildiği gözlenmektedir. Akademik çalışma bulgularıyla bağdaşmayan İKY uygulamalarına bir örnek olarak, personel seçmede kullanılan yöntemlerin geçerliği ve artırıcı (“incremental”) geçerliği üzerine olan çalışmaların ihmal edilmesi verilebilir. Hunter ve Hunter tarafından (1984) yapılan meta analiz çalışması ve daha sonra yapılan meta analiz çalışmaları ile de (örn., Schmidt ve Hunter, 1998) desteklenen kuvvetli bulgular, İK uygulamalarında yeterince itibar görmemektedir. Örneğin genel bilişsel yeteneğin performansın en güçlü yordayıcısı olduğunu, yapılandırılmış mülakat tekniklerinin, serbest ya da yarı yapılandırılmış tekniklerden daha üstün olduğunu, haysiyet/dürüstlük (“integrity”) envanterlerinin özellikle genel bilişsel yetenek testleriyle birlikte en etkin performans yordayıcısı olabileceğini gösteren bu çalışmalara karşın; seçme sürecinde yaygın olarak kullanılan test, teknik ve yöntemler bu bilgilerle örtüşmemektedir. Yapılandırılmış mülakat tekniklerinin hala yaygın olarak kullanıldığı, grafoloji gibi geçerliği gösterilememiş tekniklerin özellikle bazı ülkelerde yaygın olarak tercih edildiği görülmektedir.

Akademik çalışma bulgularıyla bağdaşmayan bir diğer İKY uygulaması örneği, seçme kararlarında sayısal/algorithm tabanlı stratejiler yerine, etkililiği incelenemeyecek yöntemlerin benimsenmesidir. Eğitim ihtiyaç analizi ve eğitim etkililiği değerlendirmesi çalışmalarının görece azlığı ve değerlendirme kalitesi ve doğruluğunu artırdığı bilinen performans değerlendirmesi eğitimlerinin (örn., FOR eğitimi) yeterince kullanılmaması da kuramsal ve/ya görgül çalışmalarla ters düşen İK uygulamaları arasında yer almaktadır.

### **İKY Algısı**

İK özellikle ülkemizde ağırlıklı olarak “yumuşak”, insan-ilişkileri odaklılığı gerektiren bir alan olarak algılanmaktadır. Hâlihazırda devam etmekte olan bir çalışmanın ön bulgularına göre Türkiye’de İK, ağırlıklı olarak kadınların (%85,3) çalıştığı bir alandır (Sümer, 2008). Kaçınılmaz olarak akla gelen soru “Evrensel olarak kadınlara atfedilen ilişki odaklılık düşünüldüğünde, Türkiye’deki İK çalışanlarının büyük bir çoğunluğu kadın olması bir tesadüf müdür?” sorusudur. Bununla beraber, İK alanında

çalışanların cinsiyet bağlamında kompozisyonunun oldukça farklı olduğu ülkeler de bulunmaktadır. Örneğin, Rosen ve arkadaşlarının (2006) aktardığı bilgilere göre, ABD’de İK çalışanlarının %64’ünün erkek, %26’sının ise kadın olduğu görülmektedir.

Özellikle ülkemizde her nasılsa yaratılmış olan izlenimin tersine, İKY alanında etkin faaliyet gösterebilmenin sırrı, ilişki odaklılıkta ve insan ilişkilerindeki başarının ötesinde, istatistik ve psikometri bilgisinin uygun kullanımındaki başarıdadır. Temel İKY faaliyetlerinin birçoğu ağırlıklı olarak istatistik ve ölçme değerlendirme bilgisine dayanmaktadır. Ölçme değerlendirme ve istatistik konularında yetkinliğin kritik olduğu konulara örnek olarak iş analizi (örn., temel görevlerin ağırlıklandırılmış önem puanlarının hesaplanmasında); personel seçme (kullanılan test, teknik ve yöntemlerinin güvenilirlik ve geçerliğinin -özellikle de yordayıcı geçerliğinin- gösterilmesinde); performans yönetimi (kullanılan formların geçerlik ve güvenilirliğinin yanı sıra, ölçüm doğruluğunun ve değerlendirme yanlılıklarının hesaplanmasında); iş değerlemesi/ücretlendirme; örgütsel tutumların, örgütsel iklim ve kültürün ölçülmesi/değerlendirilmesi ve eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi sayılabilir.

İstatistik ve ölçme değerlendirme bilgisinin yanı sıra, İK uygulamalarının yürütüldüğü ortama, kültürel bağlama yönelik farkındalık da, İKY işinin gerekleri (*iş icapları*) arasındadır. İzleyen bölümlerde, önce, ölçme-değerlendirmenin özellikle önemli olduğu temel iki İK faaliyeti olan *personel seçme ve performans yönetiminde* dünyada ve ülkemizde yapılan uygulamalara değinilecek; daha sonra ise kültürel bağlamanın İK faaliyetleri üzerinde dikkate alınması gereken etkisine vurgu yapılacaktır.

### **Personel Seçme Uygulamaları**

Personel seçmede yaygın olarak kullanılan test teknik ve yöntemler; testler (yetenek, kişilik, dürüstlük, bilgi, motivasyon, ilgi vd.), mülakat, başvuru formu, değerlendirme merkezi uygulamaları (“assessment centers”), uygulamalı teknikler (simülasyonlar, iş örnekleme ve durumsal alıştırmalar) ve referanslar olarak sıralanabilir. Bunların yanı sıra, grafoloji, fizyolojik ölçüm ve testler (kan ve idrar testi, yalan makinesi/“polygraphy”) de seçme sürecinde başvurulan araçlar arasında sıralanabilir (Muchinsky, 2006). Tablo 1’de, bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de farklı seçme yöntemlerini kullanan şirketlerin yüzdesi, Tablo 2’de farklı seçme yöntemlerinin Avrupa’da ve ABD’deki kullanım sıklığı gösterilmektedir. Tablo 3’te ise daha güncel bir çalışmaya dayanarak, ABD’de farklı eleman çekme (“recruitment”) ve seçme yöntemlerinin kullanım sıklığı ve yüzdesi yer almaktadır.

**Tablo 1 : Avrupa Ülkelerinde Farklı Seçme Yöntemlerinin Kullanımı**

Seçme Yöntemi (% Kullanım)	Batı						
	Finlandiya	Almanya	İngiltere	Fransa	İspanya	Türkiye	AB
Başvuru Formu	82	96	97	95	87	95	85
Panel Mülakat	99	86	71	92	85	64	83
Referans	63	66	92	73	54	69	73
Özgeçmiş Formu	48	20	8	26	12	39	38
Yetenek Testi	42	8	45	28	72	33	32
Psikometrik Testler	74	6	46	22	60	8	34
Ölçme ve Değerlendirme							
Merkezi	16	13	18	9	18	4	11
Grup Seçme Yöntemleri	8	4	13	10	22	23	10
Grafoloji	2	8	1	57	8	0	7
Diğer	2	3	4	3	4	6	4
Şirket Sayısı	651	884	1243	651	260	123	5105

Kaynak: Roe & Van den Berg (2003)

**Tablo 2: Avrupa ve ABD'de Farklı Seçme Yöntemlerinin Kullanımı**

Seçme Yöntemi	Kullanma Sıklığı	
	AB	ABD
Bire-Bir Mülakat	4,49	4,78
Grup/Panel Mülakat	2,87	3,27
Eğitim Bilgileri	4,14	4,47
Başvuru Formu	3,44	4,12
İşveren Referansı	3,15	4,02
Özgeçmiş Formu	1,89	1,21
Bilişsel Yetenek Testi	2,86	2,09
Kişilik Testi	3,17	1,62
Simülasyon Egzersizi	2,08	1,82
Grafoloji	1,40	1,09
Tıbbi Tarama	3,43	2,26
Çalışma Arkadaşlarının Bulunması %	Mül.da 19,83	55,8
Kullanılan Teknik Sayısı	4,70	3,75
Şirket Sayısı	563	52

Kullanma Sıklığı Ölçeği: 1 = Hiçbir Zaman; 5 = Her zaman

Kaynak: Roe & Van den Berg (2003)

**Tablo 3:** ABD’de Kullanılan Personel Çekme ve Seçme Yöntemleri

Yöntemler	Sıklık	
	N = 151	Yüzde %
CV	148	98
Başvuru Formu	146	97
Referansların Kontrolü	146	97
Gazete İlanları	145	96
Şirketlerin İnternet Siteleri	134	89
Sanal İş İlanları	133	88
Yetenek Testi	76	50
Özgeçmiş Formu	38	25
Kişilik Testi	29	19
Geçmiş Araştırmaları	16	11
İnternet Üzerinden Ön Test	14	9
Kariyer Günleri	13	9
İşveren Referansı	10	7
İş Bulma Servisleri	8	5
Uyuşturucu testi	7	5

*Kaynak: Piotrowski & Armstrong (2006)*

Tablo 4, Türkiye’de yöneticilik seçiminde kullanılan teknikleri özetlemektedir. Bu tabloda yer alan bilgiler Sözer (2004) tarafından Türkiye’de 200 özel şirketten toplanan veriler üzerine yapılan ve İKY faaliyetlerinin kapsamına yönelik olan tez çalışmasından alınmıştır. Son olarak Tablo 5 ise, Sümer (2008) tarafından hâlihazırda yürütülmekte olan bir ön çalışmanın verilerini özetlemektedir. Türkiye’de seçme sürecinde kullanılan test, teknik ve yöntemlere yönelik olan çalışmanın ön çalışması olan bu çalışmadan şu ana kadar 34 şirkette çalışan İKY uzmanlarından bilgi toplanmıştır. Bu noktada, genellenebilirlikten çok uzak olan bu veriler, çok genel olarak kapsanan şirketlerdeki İKY uzmanlarının kullandıkları seçme yöntemlerinin sıklığına ve etkililik algısına yönelik eğilimleri yansıtmaktadır.

**Tablo 4: Türkiye’de Yönetici Seçiminde Kullanılan Etkili Seçme Yöntemleri**

Seçme Yöntemi	Kullanan Şirket Sayısı	Algılanan Etkililik (%)
Analitik Düşünme Testi	3/200	100
Mülakat	170/200	93,5
Ölçme ve Değerlendirme Merkezi	32/200	56,3
Referans	130/200	53,1
Mesleki Testler	34/200	52,9
Kişilik Testi	75/200	50,7
Dil Sınavı	10/200	50
Zekâ Testi	26/200	42,5
Başvuru/Özgeçmiş Formu	69/200	39,1
Beceri Testi	31/200	32,3
Mekanik Testler	16/200	31,3
Dürüstlük Testi	11/200	27,3

Kaynak: Sözer (2004)

**Tablo 5: Türkiye’de Seçme Uygulamaları – Güncel Küçük Bir Örneklem**

Yöntem	Evet		Hayır		Etkililik Derecesi (1-5)
	Sıklık	(Yüzde)	Sıklık	(Yüzde)	
<b>Mülakat</b>	<b>34</b>	<b>(100)</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>4,73</b>
<b>Başvuru Formu</b>	<b>31</b>	<b>(91,2)</b>	<b>2</b>	<b>(5,9)</b>	<b>3,67</b>
<b>Genel Yetenek / Zekâ Testi</b>	10	(29,4)	24	(70,6)	3,9
<b>Özel Yetenek Testi</b>	9	(26,5)	25	(73,5)	4,22
<b>Kişilik Testi</b>	16	(47,1)	18	(52,9)	3,68
<b>İş Başlı Beceri Testi</b>	11	(32,4)	22	(64,7)	4,45
<b>Referanslar</b>	<b>34</b>	<b>(100)</b>	<b>0</b>	<b>-</b>	<b>3,75</b>
<b>Yabancı Dil Testi</b>	18	(52,9)	16	(47,1)	4,05
<b>Uygulama Merkezi Araştırmaları</b>	7	(20,6)	26	(76,5)	4,71
<b>Dürüstlük Testi</b>	0	-	33	(97,1)	
<b>Diğer (Dikkat Testi)</b>	1	(2,9)			3
<b>Diğer (Yetkinlik Bazlı Mülakat)</b>	1	(2,9)			5

Kaynak: Sümer (2008)

Tabloların incelenmesinden anlaşılacağı üzere, *mülakat*, *referanslar ve başvuru formu*, birçok diğer ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de en sıklıkla kullanılan personel seçme yöntemleri arasında yer almaktadır. Personel seçme sürecinde kullanılan mülakatların ağırlıklı olarak yarı-yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış, serbest mülakatlar olduğu bilinmektedir. Bu mülakatların, adayların işle ilgili kritik boyutlarda sistematik olarak değerlendirilmesine ya da puanlanmasına izin veren yapılandırılmış mülakatlara (örn., durumsal mülakat, geçmiş davranış odaklı mülakat) kıyasla çok daha az etkili olduğu, özellikle ölçüt-bağımlı geçerliğinin düşük olduğu meta analizi çalışmaları ile tescillenmiştir (bkz., McDaniel ve ark., 1994; Schmidt & Hunter 1998).

Yaygın olarak kullanılan bir diğer yöntem olan referans mektuplarının, ranj daralması nedeniyle adayları ayırt etmede yetersiz olduğunu (averaj yordayıcı geçerlik 0,13 – 0,14) gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Muchinsky, 2006; Reilly & Chao, 1982).

Başvuru formlarıyla ilgili olarak ise, iyi geliştirilmiş, adayın niyetleri ya da planlarından çok geçmiş yaşantılarına, tecrübelerine, kazanımlarına odaklanan bir başvuru formunun neredeyse yetenek testlerinin yordayıcı gücüne sahip olabileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (0,30 - 0,40 – Stokes & Cooper, 2004). İşle ilgili olduğu bilinen ve işte başarılı olanlarla olmayanları ayırt etme potansiyeline sahip soruları içeren ve de görgül puanlama (“empirical keying”), faktör analiz tabanlı puanlama (“factorial keying”) ve rasyonel puanlama (“rational keying”) çeşitlerinde birine dayanarak puanlanabilen bir başvuru formunun etkili bir eleman seçme aracı olacağı bilinmektedir. Bununla beraber, uygulamada kullanılan başvuru formlarının çoğunluğunun sistematik bir yaklaşımla geliştirilmediği ve herhangi bir şekilde puanlanmadığı da bilinmektedir.

Son olarak, sadece sıklıkla kullanılan yöntemlerin değil, personel seçme sürecinde kullanılan tüm test, teknik ve yöntemlerin geçerliğinin (özellikle ölçüt-bağımlı geçerliğinin) ve güvenilirliğinin, ülkemizde henüz bir İKY önceliği olmadığı da görülmektedir.

### **Türkiye’de Performans Değerlendirme Uygulamaları**

Kamu kurumlarında performans değerlendirmelerinin, gizli yapılan sicil değerlendirmeleriyle sınırlı olduğu ülkemizde, özel sektör kurumlarında performans değerlendirmelerinin amaca daha uygun olarak, hem idari kararlara temel olacak şekilde hem de gelişim amaçlı kullanıldığı görülmektedir. Sözer’in (2004) çalışmasında yer alan şirketlerden, orta ölçekli (çalışan sayısı > 49) ve büyük ölçekli (çalışan sayısı > 199)



şirketlerin %80,55’inde resmi bir performans değerlendirme sistemi olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6’da, Sözer’in (2004) çalışması kapsamında yer alan özel şirketlerde performans değerlendirmelerinin hangi amaçlarla kullanıldığı, Tablo 7’de ise bu şirketlerde performans değerlendirmelerinin kimler tarafından yapıldığı bilgisi yer almaktadır.

**Tablo 6: Performans Değerlendirmelerinin Farklı Kullanım Amaçları**

Kullanım Amacı	Frekans	%
Eğitim		
İhtiyaçları	104	52
Ücretlendirme	100	50
Kariyer		
Planlama	98	49
Ödüllendirme	67	33,5

*Kaynak: Sözer (2004)*

**Tablo 7: Performans Değerlendirmelerini Kimlerin Yaptığı**

Değerlendirici	Frekans	%
Birinci Amir	121	60,5
İkinci Amir	55	27,5
Öz	37	18,5
İş Arkadaşları	35	37,5
Astlar	17	8,5
Müşteriler	9	4,5
İKY	3	1,5
360 Derece Geribildirim	1	0,5
Yönetim Kurulu	1	0,5

*Kaynak: Sözer (2004)*

### **Performans Değerlendirmelerin Ölçüm Kalitesi**

Performans değerlendirme sistemlerinin etkililiğinin ya da ölçüm kalitesinin temel göstergeleri arasında; yapılan değerlendirmelerin, değerlendirme hatalarına [hale, cömertlik, katılık, benzeşme ve ayrışma (“assimilation & contrast”)] olan direnci ve doğruluğu yer almaktadır. Hale ve cömertlik etkileri, değerlendirme hataları arasında en belirgin olan ve

ölçme kalitesini olumsuz etkileyen hatalar arasındadır. Değerlendirme boyutlarının birbirinden ayırt edilememesi ya da değerlendirme boyutları arasında olması gerekenden yüksek korelasyon olarak tanımlanan hale etkisi; değerlendirilen kişiye tüm boyutlarda aynı/benzer değerlendirmeler yapılması nedeniyle, birey-içi ayırt ediciliğin zayıflamasına ve dolayısıyla yapılan değerlendirmelerin geribildirim potansiyelinin zayıflamasına neden olur. Bir değerlendirme hatası olarak hale etkisinin ölçülmesinde kullanılacak kriterler arasında a) farklı değerlendirme boyutları arasındaki korelasyon; b) değerlendirici X değerlendiren X değerlendirme boyutu varyans analizinde, *değerlendirici X değerlendirilen etkileşim etkisi*; c) değerlendirilen her bir kişi için boyutlar arası standart sapmanın düşüklüğü (0'a yakınlığı); d) değerlendirmeler üzerine yapılan bir temel bileşenler analizinde varyansın çok önemli bir kısmını açıklayan tek bir faktörün tespit edilmesi sayılabilir (bkz., Saal ve ark., 1980).

Değerlendirilen herkesin her boyutta ölçeğin olumlu ucunda değerlendirilmesi eğilimi olarak tanımlanan cömertlik etkisinin en belirgin sonucu ise bireyler arası farklılıkların göz ardı edilmesi ve dolayısıyla, yapılan değerlendirmelerin bireylerin birbirinden ayırt edilmesini gerektiren kararlar için (örn., terfi, ödüllendirme gibi) kullanılma potansiyelinin azalmasıdır. Cömertlik etkisinin ölçülmesinde kullanılan kriterler arasında a) ortalama değerlendirmenin, ölçeğin orta noktasından sapması; b) değerlendirme dağılımının kayması; c) değerlendirici X değerlendiren X değerlendirme boyutu varyans analizinde, *değerlendirici temel etkisinin gözlenmesi* sayılabilir.

**“Değerlendirme doğruluğu”** ölçüm kalitesinin belki de değerlendirme hatalarından daha sağlıklı bir göstergesidir. Değerlendirme doğruluğunun Cronbach'ın (1955, aktaran Murphy ve Cleveland, 1995) ifade ettiği dört ayrı yönü ya da bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: 1) değerlendirmelerin tüm değerlendirilenler ve tüm boyutlar için doğruluğu (*“Elevation Accuracy”*); 2) değerlendirmelerin farklı değerlendirilenleri ayırt etmedeki doğruluğu (*“Differential Elevation”*); 3) değerlendirmelerin farklı değerlendirme boyutlarını ayırt etmedeki doğruluğu (*“Stereotype Accuracy”*) ve 4) değerlendirmelerin her bir değerlendirilenin güçlü ve zayıf yönlerini ayırt etmedeki doğruluğu (*“Differential Accuracy”*)dur.

Yapılan performans değerlendirmelerinin, hem hale ve cömertlik gibi değerlendirici hatalarına karşı dirençli oldukları hem de “doğru ölçüm” yapmaya izin verdikleri gösterilebilmelidir.

Sonuç olarak, ölçme değerlendirme sorununun, personel seçme ve performans yönetimi alanları başta olmak üzere, birçok İKY fonksiyonunun en temel meselesi olduğunu söylemek mümkündür.

### **İKY Faaliyetleri ve Kültür**

Psikometrik kalitesi yüksek seçme, performans değerlendirme vb. araçların geliştirilmesindeki güçlüklerin farkında olan birçok özel sektör kuruluşu dışarıdan ithal sistem, yöntem ve araçlara yönelmektedir. Bu durum da, ikinci önemli problem olan, ulusal ve örgütsel kültüre/iklime uygunluğu ve uyumu gündeme getirmektedir. İKY faaliyetlerinin, kültürden bağımsız düşünülmeceğini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (örn., Aycan ve ark., 2000; Fletcher & Perry, 2001; Sümer & Bilgiç, 2006).

İçinde yaşadığımız coğrafya; *bütüncül (holistic), belirsizlikten kaçınması yüksek, hala görece toplulukçu, yüksek statü yönelimli, ilişki odaklı, yüksek bağlamsal, evrenselci olmaktan çok ayrıcalıkçı ve liyakat temelli olmaktan çok iltimas temelli* bir kültürel yapıyı barındırmaktadır. **Bu özellikler, batıda işleyen birçok yaklaşım, araç ve sistemlerin aynı etkililikte bu kültürel bağlamda işlemeyebileceğine işaret etmektedir** (bkz. Sümer 2007). Örneğin, Batı'da, özellikle ABD'de ve İngiltere'de oldukça yaygın bir performans yönetimi yaklaşımı olarak uygulanan 360 derece geribildirim sistemlerinin Türkiye bağlamında uygulanmasında dikkat edilmesi gereken önemli noktalar bulunmaktadır (bkz., Sümer, 2007; Sümer & Bilgiç 2006).

Son söz olarak, temel İKY faaliyetleri bağlamdan bağımsız yürütülmemeli, kavramlar bağlam içinde anlamlandırılmalıdır. Batı kökenli İK yaklaşımlarının kültürel süzgeçten geçirilmeden uygulanması, hala rüştünü ispat etmesi beklenen bu alanının örgütsel yapılanma içinde hak ettiği noktaya gelmesini engelleyecektir.

### **KAYNAKÇA**

- Aycan, Z., Kanungo, R. N., Mendonca, M., Yu, K., Deller, J., Stahl, G., & Kurshid, A. (2000). Impact of culture on human resource management practices: a 10-country comparison. *Applied Psychology: An International Review*, 49(1): 192-221.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance (Kitap bölümü). N. Schmitt & W. C. Borman (Editörler.), *Personnel selection in organizations* (sf. 71-98). San Fransisco: Jossey-Bass.

- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance (Kitap bölümü). N. Schmitt and W.C. Borman (Editörler). *Personnel selection in organizations* (sf. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fletcher, C., & Perry, E. L. (2001). Performance appraisal and feedback: A consideration of national culture and a review of contemporary research and future trends. N. Anderson, D. S. Ones, H. Kepir-Sinangil, ve C. Viswesvaran (Der.), *Handbook of industrial, work, and organizational psychology* (Cilt 1, sf. 128-144).
- Hoffman, B. J., Blair, C. A., Meriac, J. P., & Woehr, D. J. (2007). Expanding the criterion domain? A quantitative review of the OCB literature. *Journal of Applied Psychology, 92*(2), 555-566.
- Hunter, J. E., & Hunter, R. F. (1984). Validity and utility of alternate predictors of job performance. *Psychological Bulletin, 96*, 72-98.
- McDaniel, M. A., Whetzel, D. L., Schmidt F. L., & Maurer, S. D. (1994). The validity of employment interviews: A comprehensive review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 1994, 79*(4), 599-616.
- Muchinsky, P. M. (2006). *Psychology applied to work*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Murphy, K. R., & Cleveland, J. N. (1995). *Understanding performance appraisal: Social, organizational, and goal-based perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Piotrowski, C., & Armstrong, T. (2006). Current recruitment and selection practices: A national survey of fortune 1000 firms. *North American Journal of Psychology, 8*(3), 489-496
- Reilly, R. R., & Chao, G. T. (1982). Validity and fairness of some alternative employee selection procedures. *Personnel Psychology, 35*(1), 1-62.
- Roe, R. A., & Van den Berg, P. T. (2003). Selection in Europe: Context, developments and research agenda. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 12*(3), 257-287.
- Rosen, B., Furst, S., & Blackburn, R. (2006). Training for virtual teams: An investigation of current practices and future needs.
- Saal, F. E., Downey, R. G., & Lahey, M. A. (1980). Rating the ratings: Assessing the psychometric quality of rating data. *Psychological Bulletin, 88*, 413-428.

- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
- Sözer, S. (2004). *An evaluation of current human resource management practices in the Turkish private sector*. Unpublished manuscript. Middle East Technical University, Ankara.
- Stokes, G. S., & Cooper, L. A. (2004). Biodata (Kitap bölümü). J. C. Thomas (Editör). *Comprehensive handbook of psychological assessment (Cilt 4): Industrial and Organizational Assessment* (sf. 243-268). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Sümer, H. C. (2007). Çok kaynaklı geribildirim ve kültür: Kritik bir bakış (Kitap bölümü). R. Erdem & C. Ş. Çukur (Editörler). Kültürel bağlamda yönetsel örgütsel davranış. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.**
- Sümer, H. C. (2008). *Türkiye’de personel seçme uygulamalarına kapsamlı bir yaklaşım*. Yürütülmekte olan çalışma. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Sümer, H. C., & Bilgiç, R. (2006). Performans değerlendirmelerinde geleneksel olmayan değerlendirici kaynaklarının kullanımı (Use of nontraditional rating sources in performance appraisals). *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 25-40.



## **EĞİTİMİMİZDE PSİKOLOJİK TESTLERİN (STANDART TESTLERİN) KULLANIM DURUMU, SORUNLAR VE ÖNERİLER**

**Prof. Dr. Nizamettin KOÇ\***

Bireyi (öğrenciyi) tüm eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde gören çağdaş eğitim uygulamalarında öğrencilerin; a) kendilerine sunulan psikolojik hizmetler çerçevesinde kendilerini ve seçeneklerini tanıma fırsatları verilmesi, b) ilgililer (öğretmenler, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanları, yöneticiler, veliler vb.) tarafından ayrıntılı bir biçimde tanınmalarının sağlanması, onların gelişimlerini en üst düzeylere çıkarabilmenin koşulları olarak kabul edilmektedir.

Bir eğitim (okul) sistemi içinde öğrencilerin gelişme durumlarına dayalı olarak, günden güne önem düzeyleri farklılaşabilen çok çeşitli kararlar verilmektedir. Kurumsal veya bireysel niteliklerde olabilen bu kararların bazıları okul ilgilileri tarafından verilirken, bazıları da öğrencilerin kendileri tarafından verilebilmektedir.

Verilen bir kararın isabetliliği – hem karar verici, hem kurum ve hem de hakkında karar verilen birey açısından – bu kararın dayandığı verilerin yeterliliği ve sağlamlığına bağlıdır. Geçerli ve güvenilir bilgilere dayanan değerlendirmeler sonucu ulaşılan kararın isabetli bir karar olma olasılığının yükseleceği açıktır (Cronbach, 1970, 22).

Bir eğitim sisteminde öğrenciler hakkında verilen kararların çokluğuna ve çeşitliliğine paralel olarak, çok çeşitli bilgi edinme yollarından

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

yararlanılmaktadır. Bunlardan birisi de özellikle test tekniğinin geliştiği ülkelerde yaygın bir biçimde yararlanılan “Standart Testler”dir.

Standart testler “kabul edilebilir amaçlar/hedefler çerçevesinde, uzman kişiler tarafından yoğun deneysel çalışmaların bir ürünü olarak geliştirilen; dayandığı kuramsal temeller, geliştirilme süreci, uygulama esasları ve koşulları, puanlama sistemi, puanların yorumlanması, geçerliği, güvenilirliği, normları vb. bilgileri içeren EL KİTABI’na sahip psikometrik araçlardır(Mehrens ve Lehmann, 1969, s.6).

Bir eğitim sistemi içinde diğer bilgi toplama araçları ile birlikte psikolojik testlerin, bu çerçevede standart testlerin kullanıldığı karar alanları şunlardır:

- Öğretimi Geliştirme Kararları
- Rehberlik(Mesleki - Eğitsel - Kişisel) Kararları
- Yönetmelik Kararlar (Seçme, Sınıflama, Yerleştirme vb.)
- Araştırma Kararları “Bilimsel Hipotezlerin Test Edilmesi”.

Tablo 1, Standart Testlerin Amaçlarını belirli bir sınıflama çerçevesinde göstermekte olup, bu amaçların hemen tümünün bir okuldaki; yönetmelik, öğretimi geliştirme, rehberlik ve araştırma etkinlikleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Kuşkusuz bu karar alanlarından “Mesleki Rehberlik”, “Eğitsel Rehberlik” ve “Kişisel Rehberlik” kararlarını da içeren Rehberlik Kararları, diğer bir deyişle öğrencilere sunulan psikolojik hizmetlerin gerektirdiği kararlar, psikolojik testlerin eğitim uygulamalarında en yaygın kullanıldığı karar alanı olmaktadır.



**TABLO 1: STANDART TESTLERİN AMAÇLARI(\*)**

AMAÇLAR	TEST TÜRLERİ				
	Yetenek Testleri	Başarı Testleri	İlgi Testleri	Kişilik Testleri	Tutum Ölçekleri
<b>ÖĞRETİME İLİŞKİN</b>					
Öğrenme ürünlerinin değerlendirilmesi	x	x	?	?	
Öğretimin değerlendirilmesi	x	x			
Öğretim programının değerlendirilmesi	x	x	?		?
Öğrenmenin tanımlanması	x	?			
Not verme	?	?			
Güdüleme (Motivasyon)		?			x
<b>REHBERLİĞE İLİŞKİN</b>					
Mesleki Rehberlik	x	x	x	x	x
Eğitsel Rehberlik	x	x	?	?	x
Kişisel Rehberlik	?	?	x	x	x
<b>YÖNETİME İLİŞKİN (YÖNETSEL)</b>					
Seçme	x	x	?	?	
Sınıflama	x	x	x	x	
Yerleştirme	x	x	?		
Halkla İlişkiler (Bilgi)	x	x	?		
Öğretim programı hazırlama ve değerl.	x	x	?		
Öğretmenleri değerlendirme	?	?	?	?	
Diğer kurumlara bilgi sağlama	x	x			
<b>ARAŞTIRMA</b>					
	x	x	x	x	x

\* 1) x Bu amaç için kullanılmalıdır ya da kullanılabilir anlamına gelmektedir.

2) ? işareti ise bu amaca hizmet edip etmediği konusunda bazı tartışmaların olduğu anlamına gelmektedir (Mehrens, 1973, s. 378)

Tablo 1’ de dikkati çeken diğer bir önemli nokta da yukarıda belirtilen dört karar alanında en yaygın kullanılan standart testler “Yetenek Testleri” ve “Standart Başarı Testleri” dir.

Kuşkusuz, standart başarı testleri; “psikolojik testler”den geniş ölçüde yararlanan eğitim sistem ve uygulamalarında kullanılmakta olan çeşitli türlerdeki standart testler içinde, kullanılma yaygınlığı en fazla olan testler görünümündedir. Bunun temel nedenini, standart başarı testlerinin aşağıda belirtilen ayırıcı özelliklerinden çıkarmak mümkündür.

### **Standart Başarı Testlerinin Ayırıcı Özellikleri:**

Açıkça tanımlanmış bir davranış örneklemini ölçmek üzere düzenlenmiş olmaları ve belirli(kesin) bir dizi test maddesini içermeleri.

- Uygulama ve puanlama için özel yönergelere sahip olmaları..
- Uzman kişiler tarafından geliştirilmiş olmaları.
- Testin üzerinde geliştirilmiş olduğu öğrencileri(bireyleri) örnekleyici niteliği olan öğrenci gruplarına dayalı normlarının olması.
- Geçerlik ve güvenirliklerinin saptanmış olması.
- Testin eşdeğer formlarının; aynı bireylere, aynı zamanda uygulanabilmesinin yanı sıra, değişik yer ve zamanlarda uygulanabilmesi.
- Uygulama ve puanlamada, uygulayıcıya yardımcı olabilecek diğer test malzemelerinin yanı sıra, testin teknik niteliklerini değerlendirmeye, test sonuçlarını yorumlama ve kullanmaya yardımcı olabilecek, ayrıntılı bilgileri içeren “TEST EL KİTABI”na sahip olmaları.
- Bazı standart başarı testlerinin: aynı davranış boyutlarını değişik yaş düzeylerinde ölçen, karşılaştırılabilir formlarının olması.

Yukarıdaki ayırıcı özelliklerinin bir sonucu olarak; standart başarı testlerinin;

a) uzman kişiler tarafından geliştirilmiş olmaları, test ve test maddelerinin teknik niteliklerinin yüksek olmasını,

b) uygulama ve puanlama yönergelerinin açık bir biçimde ortaya konmuş olması, testin değişik uygulayıcılar tarafından kullanımında, standart bir yöntemin izlenmesini,

c) normlarının bulunması (Ulusal - Yerel düzeyde; yaş, cinsiyet, öğrenim düzeyi normları vb.); herhangi bir öğrencinin test puanını, tanımlanmış grupların puanlarıyla karşılaştırmayı,

d) eşdeğer (paralel) formlarının bulunması, ilk uygulamaya dayalı olarak cevapları hatırlama kaygısı olmaksızın, testin aynı birey ya da bireyler üzerinde tekrarlanabilmesini, olanaklı kılmaktadır (Gronlund, 1971, s.270).

Standart Başarı Testleri, uzman kişiler tarafından uygun “Okul Test Programları” çerçevesinde kullanıldığında: öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine, rehberlik ve psikolojik danışma uzmanlarına, ana-babalara, eğitim politikacılarına; kendilerini geliştirme, uygulamaları ve sistemi

geliştirme, verdikleri kararların isabetlilik gücünü yükseltme boyutlarında önemli bilgiler sağlayan ölçme araçlarıdır. Özellikle İlköğretimde ve ortaöğretimde olmak üzere, eğitimimizin değişik kademelerinde bu tür ölçme araçlarından yararlanma konusundaki eksiklik ve yetersizliklerin ortaya çıkardığı sorunlar; a) son yılların “moda kavramı ve uygulaması” niteliğindeki “Seviye Belirleme Sınavları”, b) PISA, PIRLS, TIMMS vb. uluslar arası düzeyde uygulanan testlerde Türk öğrencilerin gösterdikleri başarının diğer ülkelerdeki akranlarıyla karşılaştırılması çerçevesinde ele alınıp tartışılabilir.

Çağdaş eğitim uygulamalarında, “Bireyselleştirilmiş öğretim”in gittikçe daha önem kazanması, standart başarı testleri ve el kitaplarının gittikçe yaygınlık kazanmasına dayalı olarak, *Standart Başarı Testi puanları, öğrenciyi öğretim programlarına uydurmadan ziyade, öğretim programını öğrenciye uydurma konusunda küçümsemeyecek derecede yarar sağlarlar.*

*-Testler, bireyin bir bütün olarak incelenmesinde kullanılan değişik yöntem ve araçlardan sağlanan bilgilerle birleştirildiğinde; birey hakkında verilen kararların isabetlilik gücünü artıran psikolojik ölçme araçlarıdır. Testler hiçbir zaman kendiliğinden kararlar veren mekanik araçlar olmayıp, bireyi anlamada bize önemli olgusal bilgiler sağlayan araçlardır(Cronbach, 1970, s.8).*

Standart Testlerin eğitimimizde çeşitli karar alanlarındaki kullanım durumu incelenirken ilk akla gelen çalışmalar 1930’lu yıllarda Prof.Dr.Sadrettin Celal Antel(1890-1954)’in başlattığı çalışmalardır. Söyleki;

a) 1931 yılında eğitim sorunları üzerinde durmuş ve var olan sorunları sıralayarak tartışmaya açmıştır. Antel’in önemli gördüğü sorunlardan biri de liselerde uygulanan, Bakalorya ve Devlet sınavı denen ve Bakanlığın gönderdiği sorulara göre yapılan sınavın düzensizliğidir(Aktaran: Akyüz, 2001).

b) Antel, bir yandan İstanbul Üniversitesi’nde Pedagoji Kürsüsü’nü kurarken , 1932 yılında yayımladığı “Test Usulü” adlı kitabıyla da, ölçme ve değerlendirme alanındaki temel kavramların ve uygulamaların eğitimimize girmesine katkıda bulunmuştur.

c) “Binet-Terman Zeka Testi”ni Türkçe’ye çevirmiştir.

d) Ayrıca, ilkokul bitirme sınavlarında kullanılmak üzere, İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü’nde “İlk Tahsil Verim Testi”ni geliştirmiştir(Antel, 1937).

Eğitimimizde psikolojik testlerin kullanım durumu ile ilgili değerlendirmeler yapılırken kuşkusuz üzerinde durulması gereken gelişmelerden bir diğeri de M.E.B.Talim ve Terbiye Dairesi'nin çatısı altında 1953 yılında kurulmuş olan **Test ve Araştırma Bürosu**(TAB)'dır. Test ve Araştırma Bürosunun yedi kuruluş amacından ikisi de şunlardır:

- Okulların ve başka kurumların yararlanacakları ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirmek ve özel tekniklerini uygulayarak niteliklerini geliştirmek,
- Rehberlik alanında gerekli yöntem ve araçları geliştirmek.

Test ve Araştırma Bürosu, 1960'lı yılların ortalarına kadar kuruluş amaçları çerçevesinde çalışmalarına devam etmiştir. O dönemde birçok eğitsel test Türkçe'ye çevrilmiş, ilk, orta ve lise öğrencileri için giriş ve bitirme sınavları, genel yetenek, dil yeteneği ve başarı testleri geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bunların yanında TAB'ın Türkiye için standart zeka testleri geliştirme çalışmaları yapılmış, ancak bu çalışmalar tamamlanamadığı için kullanıma sunulamamıştır(MEB, 1964).

TAB, 1970'li yıllarda Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi adıyla çalışmalarına devam etmiş, 1980 yılında Bilgi İşlem Dairesi'ne dönüşene kadar sınırlı düzeylerde kalmış olmakla beraber ; Genel Yetenek Testleri, Özel Yetenek Testleri, İlgili Envanterleri Kişilik Testleri v.b. psikolojik testler üzerinde çalışmalar yapmıştır(M.E.B.,1971).

Yukarıda da belirtildiği gibi psikolojik testlerin eğitimde en yaygın kullanıldığı karar alanı “mesleki rehberlik” ve bu çerçevede de “yönlendirme” kararları olup; bu konu ile ilgili ülkemizdeki durum ve gelişmeler aşağıda özetlenmiştir.

10.8.1970 tarih ve 1619 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan 10151 sayılı genelge esasları çerçevesinde, yurdumuzda, deneme mahiyetinde 50 ortaöğretim kurumunda başlatılan rehberlik çalışmaları, bir yıl sonra, 1971 – 1972 öğretim yılı sonunda Bakanlıkça belirli ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmiştir(M.E.B., 1972). Bu değerlendirme sonucunda;

- a) okullarda rehberlik etkinliklerinde kullanılmak üzere, amaçlara uygun, geçerli ve güvenilir test ve benzeri araçların yeterince mevcut olmadığı, bu noksanlığı gidermek üzere henüz bir önlem alınmadığı,
- b) Merkezden yapılan yardımların yetersiz kaldığı,
- c) okulların kendileri için geliştirdiği araçların ihtiyacı karşılayamadığı,

d) Rehberlik ve Araştırma Merkezi olan illerde bu merkezlerde mevcut olan testlerden nasıl yararlanılacağı ve okullarla nasıl işbirliği yapılacağına belirgin olmadığı,

e) öğrenciyi tanıma araçlarını geliştirmek üzere okullarda fazla bir çalışmaya rastlanmadığı,

f) Genel yetenek testleri, özel yetenek testleri, ilgi envanterleri, kişilik envanterleri gibi psikolojik ölçme araçlarının nasıl sağlanacağına belirgin olmadığı,

sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aynı raporun son bölümünde, psikolojik ölçme araçları ile ilgili olarak aşağıdaki öneriye yer verilmiştir.

*...öğrenciyi tanıma araçları ve formlarından bazılarının geliştirilmesi ve uygulanması bölgelerde okullara bırakılabilir. Ancak, yetenek, kişilik ve ilgi testleri gibi araçlar üniversitelerle de işbirliği yapılarak merkez örgütünde kurulacak komiteler tarafından geliştirilmelidir.(M.E.B., 1972, s.32)*

Eğitimin evrensel hedeflerinden birisi de bireylerin isabetli “karar verme gücü”nü geliştirmektir. Böylelikle; bireyin “kendini gerçekleştirme” çerçevesinde, kendini tanımasına, kontrol etmesine ve gelişimine uyan kararlar vermesine yardımcı olmayı amaçlayan *Eğitimde Psikolojik Hizmetler* ile ilgili uygulamalarda psikolojik ölçme araçlarından geniş bir biçimde yararlanma gereği ortaya çıkmaktadır. Nitekim 1973 yılında yürürlüğe giren 1739 No’lu “Milli Eğitim Temel Kanunu”nun 6. maddesi; tüm eğitim kademelerinde psikolojik hizmetlerden yararlanılması ve bu hizmetlerin yürütülmesinde psikolojik ölçme araçlarından yararlanılması gereğini şu şekilde belirtmektedir:

*Fertler, eğitimleri süresince, ilgi istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler....*

*Yöneltmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır*

1974 yılında, “Milli Eğitim Sistemimizin Bütünlüğü İçinde Programlar ve Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar” konusunu ele alarak toplanan IX.Milli Eğitim Şurası’nda; öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi ve rehberlik hizmetlerinde çeşitli psikolojik ölçme araçlarından yararlanılması gereğinin vurgulandığını görmekteyiz(M.E.B., 1974).

1981 yılında toplanan X.Milli Eğitim Şurası'nda "Rehberlik ve Yönelme" başlığı altında;

a) zorunlu temel eğitimin sonunda öğrencilerin **ilgi ve yetenekleri doğrultusunda lise ve mesleki teknik okul programlarından hangisine girmesinin uygun olacağını kararlaştırılması,**

b) Orta eğitim düzeyinde, lise ve mesleki teknik okul programlarından birine yönelmiş olan öğrencilerin, IX. Sınıfta izlenmesi ve yerleştirmede olabilecek yanlış ve hataların giderilmesi için yatay geçişlerin sağlanması,

c) **Lise ve mesleki teknik okul programlarından yüksek öğretime gireceklerin hangi programlara girebilecekleri, yüksek öğretim programlarının nitelikleri ve koşulları yönünden öğrencilerin meslek seçimlerine yardım edilmesi, rehberlik yapılması,**

öngörülmüştür(M.E.B., 1981, s.101-102).

Yine X.Milli Eğitim Şurası'nda "Ölçme ve Bireyi Tanıma Araçlarının Hazırlanması" başlığı altında;

a) Genel Yetenek Testleri, farklı programlarla ilgili Özel Yetenek Testleri, İlgi Envanterleri, Kişilik Envanterleri ve Gözlem Formları'nın,

b) Ülke çapında yerleştirme amacına yönelik uygulanmış ölçme programları sonuçları ve bunların çeşitli programlara göre **NORMLARI'nın,**

c) meslek ve iş analizleri ve mesleğin iş koşulları, iş için talep edilen nitelikler, ülkenin insan gücü ihtiyacına ilişkin bilgilerin,

d) "Yönelme"nin nasıl yapılacağı, izlenecek işlem yolları, uygulanacak test ve test dışı teknikler, yönelme ilkeleri konularında teknik bilgileri kapsayan **EL KİTAPLARI'nın,**

Bakanlıkça sağlanması da kararlaştırılmıştır.

Bu kararların işlerlik kazanabilmesi için, X. Milli Eğitim Şurası'nda, merkez örgütünde bir "**Psikolojik Ölçme Araçları Merkezi**" kurulması, bu merkezce çeşitli psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesi ve rehberlik merkezlerine gönderilmesi, psikolojik ölçme araçları üzerinde araştırmalar yapılması öngörülmüştür(M.E.B., 1981, s.110).

1982 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şurası, "Öğretmen ve Eğitim Uzmanlarının Durum ve Sorunları"ni ele almıştır. Bu Şurada, eğitimde on ayrı uzmanlık alanı belirlenmiştir. Bu uzmanlık alanlarından ikisi de, "Eğitimde Rehberlik" ile "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" olup;

ilkindeki uzmanın ünvanı “Okul Danışmanı”, ikincisinin ise “Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı”dır.

Ayrıca bu Şurada, her uzmanlık alanında ihtiyaç duyulan uzman sayıları da belirlenmiştir(Şura'nın yapıldığı yıl itibariyle). Şura kitabında, her uzmanlık alanındaki uzmanın; 1) tanımı, b) görevleri, 3) sayısı, 4) eğitimi için önerilen model, 5) öğrencilik koşulları, öğretmenlerin bu unvanı kazanma koşulları, 7) yetiştirilecek kaynaklar, 8) çalışma koşulları, 9) istihdam koşulları, ve 10) yetiştirmenin planlanması için öneriler, ayrıntılı bir biçimde yer almıştır(M.E.B., 1982, s.109).

### **İlgili Araştırmalar, Yayınlar ve Bilimsel Toplantılar Çerçevesinde Psikolojik Ölçme Araçlarının Ülkemizde Kullanım Durumu ve Sorunlar**

Ülkemizde, çeşitli eğitim kademelerindeki okullarda, öğrencilere sunulması gereken psikolojik hizmetler uyarınca; a) öğrencilerin “karar verme güçlerini artırma” doğrultusunda çeşitli psikolojik ölçme araçlarına duyulan ihtiyacı, b) psikolojik ölçme araçlarından yararlanılarak öğrencilere bu hizmetleri sunmanın, onların “kendilerine uyan kararlar verme” süreçlerindeki olumlu etkilerini, c) öğrencilere daha etkili eğitim – psikolojik hizmet sunabilmek için, çeşitli psikolojik ölçme araçlarından yararlanılarak, onların nasıl gruplanabileceklerini, gösteren çeşitli araştırma ve çalışmaların yapıldığını görmekteyiz.

Ayrıca, psikolojik hizmetlerde kullanılmak üzere; a) yeni psikolojik ölçme araçlarının geliştirildiği, b) başka ülkelerde, özellikle A.B.D. de geliştirilmiş olan bazı psikometrik araçların uyarıldığı, c) birçok resmi ve özel öğretim kurumlarında öğrencilere psikolojik hizmetler sunan birimlerin (Rehberlik Servislerinin) kurulduğu ve buralarda çeşitli psikolojik ölçme araçlarının kullanıldığını görmekteyiz.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun ilgili hükümlerine; VIII. ve XI. arasındaki dört şura başta olmak üzere çeşitli Milli Eğitim Şurası kararlarına, bu konularda hazırlanan “ihtisas komisyonu raporları”na(Örneğin, Ölçme ve Değerlendirme Özel İhtisas Komisyonu Raporu-1990)), çeşitli bilimsel toplantılarda-kongrelerde ( Ulusal Psikoloji Kongreleri, Ulusal Eğitim Bilimleri Kongreleri, Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongreleri v.b.) bu konuda ortaya konan önerilere; yapılan çeşitli araştırmaların bulgularına dayalı önerilerine rağmen, psikolojik ölçme araçlarından “yeterince” ve “standartlarına uygun bir biçimde yararlanma” konusunda öngörülen hedeflerin çok gerilerinde olduğumuzu belirtmek gerekir Bunun temel nedenlerinden bazılarını; ilgili kaynaklardan yararlanılarak, aşağıda sunulan bilgilerden çıkarmak mümkündür.

8 – 9 Mayıs 1980 tarihlerinde Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi’nde düzenlenen , “Türkiye’de Uygulamalı Psikoloji ve Sorunları” adlı *I.Yöresel Psikoloji Sempozyumu*’nda (Bu sempozyum, Türk Psikologlar Derneği’nin, geniş katılımlı ilk bilimsel toplantısıdır), psikolojik testlerin ülkemizdeki kullanım durumu ve sorunları üzerinde de durulmuştur. Bu sempozyumda, Ülkemizde: a) değerlendirme araçlarının (testlerin) sağlanmasında, çeşitli nedenlere(finansman, varolan araçların kullanılma eksikliği v.b.) dayalı önemli güçlüklerin olduğu, b) üniversitelerimizin bir kısmında, mevcut testlerden etkili bir biçimde yararlanma ve bölümler arası işbirliğine dayalı olarak kullanma geleneğinin kurulamamış olduğu, c) *örgütsüzlüğün, araç(test) sıkıntısında önemli bir neden olduğu*, d) finansman konusunda hükümetlerin ve araştırma kuruluşlarının ilgisinin yeterince uyarılmadığı, e) yabancı kaynaklı değerlendirme araçlarının(testlerin) ; ekip çalışmaları çerçevesinde uyarlanması ve Türk normları çıkarılmış araçlar olarak ele alınmasında eksikliklerin olduğu belirtilerek, bu sorunların çözümüne yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur (Topçu, 1980, s.57-58). Bu önerilerden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

- Bugün ülkemizde psikolojik hizmetlere gereksinimleri olduğunu ileri süren kuruluşların, bu hizmetleri sunan elemanların hizmetlerin gerekli kıldığı malzemelerle(psikolojik ölçme araçları ile) donanımının bilincine varmaları gerekmektedir.
- Testler üzerinde, geliştirme standardizasyon, uyarlama v.b.çalışmalar yapma, ekip çalışmalarının yanı sıra yüklüce maddi destekleri gerektirmektedir. Bu bakımdan ilgili kuruluşların (Üniversiteler, TÜBİTAK, diğer ilgili kamu ve özel kuruluşlar) işbirliği yapmaları gerekir. ***Bütün bunlar bir örgütlenme sorunu olup, ivedilikle ele alınmalıdır.***
- Testler konusundaki çalışma ve uygulamalar, Psikologlar Derneği’nin aracılığı (denetimi) çerçevesinde gerçekleştirilmelidir.

“Türkiye’de Ortaöğretim ve Sorunları”nın alan uzmanlarından oluşan geniş bir ekip çalışmasına dayalı olarak, incelendiği temel bir kaynaktaki; “Eğitim bilimlerinin ilerlemesi ve eğitim uygulamalarının modernleştirilmesi için eğitim sistemimizde çeşitli uzmanlık hizmetlerinden yararlanmayı zorunlu hale getirdiği” belirtilerek, bu uzmanlık hizmetlerinden birisinin de, psikolojik ölçme araçları ile ilgili hizmetler(Psikometrik Hizmetler) olduğu vurgulanmaktadır(Oğuzkan, 1981).

Bu kaynaktaki;

a) Milli Eğitim Bakanlığı’nca, psikolojik ölçme araçları geliştirmek ve bu araçlar üzerinde çalışmalar yapmak üzere kurulan çeşitli birimlere (Test



ve Araştırma Bürosu gibi) süreklilik kazandırılmadığı; bu birimlere esas görevlerinin dışında görevler yüklenerek, esas görevlerini yerine getirmede sınırlı kalmalarına neden olduğu,

b) seçme amacıyla kullanılan psikolojik ölçme araçları üzerinde gerekli psikometrik çalışmaların yapılarak daha sonraki yıllarda bunlardan yararlanma yollarının araştırılmadığı,

c) Zeka Testleri, Yetenek Testleri, İlgi ve Kişilik Envanterleri gibi hazırlanışları daha derin uzmanlık isteyen psikolojik ölçme araçlarının geliştirilmesine hiç girilmediği,

d) **psikolojik ölçme araçlarına (psikometrik hizmetlere) ilişkin örgütlenme ve yönetimde önemli hatalar yapıldığı;** bu hizmetler ile ilgili birimin şu veya bu dairenin kanadı altına verilerek, hizmetin özel niteliğinin gereği gibi dikkate alınmadığı,

e) bu tür hizmetleri yürütecek uzman elemanları tutmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınırlı kaldığı ve bu nedenle Bakanlık bünyesi içindeki, psikolojik ölçme araçlarına ilişkin çalışmaların (psikometrik çalışmaların) büyük ölçüde aksadığı, v.b., üzerinde durulmuştur.

Bir eğitim sisteminde verilen çeşitli kararların dayandırıldığı bilgi toplama teknikleri ve araçlarının kalitesi, o sistemin ilgili olduğu ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir. Genel Yetenek Testleri'nin az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerdeki kullanım durumlarının ele alınarak, bu ülkelerde, psikolojik ölçme araçları açısından yaşanan sorunların irdelendiği bir yayında(Arıcı, 1972);

- bazı kişilerin ne “test” kavramının ne de “test teknikleri”nin pek çoğunun belli bir kültüre özgü olmadığı gerçeğini görmezden gelerek, bazı ülkelerde geliştirilen testlerin teknik değerleri ve yasallıklarını eleştiri(tartışma) konusu yaptıkları,
- çoğu kez testleri eleştirenlerin ve testlere saldıranların haklı nedenlere sahip oldukları; çünkü testleri kullananların ve testler üzerinde konuşanların birçoğunun , “test etme” ve “test teknikleri” hakkında bir şey bilmedikleri, bu tür kişilerin testlerden yararlanmayanlardan daha zararlı oldukları,
- testleri kötüye kullananlarla başa çıkmada en iyi stratejinin, teknik standartlar ve meslek ahlakının geliştirilmesi olduğu,
- az gelişmiş ülkelerde, psikolojik testlerin çok çabuk ve yaygın olarak kullanılmaya başlandığı; bundan dolayı, testlerin kalitesi, elde edilen

puanların yorumu ve testlerden alınan sonuçlara dayalı olarak verilen kararlara kuşku ile bakılabileceği,

- az gelişmiş ülkelerdeki psikologların testlerin daha etkili kullanılması için öğretmenleri, yöneticileri ve diğer ilgilileri eğitimdeki sorumluluklarını bilmek zorunda oldukları,
- psikolojik testlerin kullanımı ile ilgili olarak ortaya çıkan sorunların ilgili uzmanların birbirinin olduğu kadar, başka ülkelerin deneyimlerinden de yararlanılarak çözümlenebileceği bunun kendini adama, teknik yeterlik, iyi kurulmuş ve işleyen bir organizasyon ve iyi bir halkla ilişkiler sistemi'ni gerektirdiği, v.b.,

üzerinde durulmuştur.

Yukarıda belirtilen sorunların ve bunların çözümü konusunda öngörülen önerilerin, ülkemiz için bugün de geçerli olduğu görülmektedir.

Burada Ülkemizde kullanılan psikolojik testler ile ilgili olarak üzerinde durulması gereken önemli bir diğer yayın da “Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler: Bir Başvuru Kaynağı” adlı eserdir. Yazarının ifadesiyle bu kaynak, “ şimdiye kadar Türk Psikoloğu, Eğitimsi ve Sosyal Bilimcisinin araştırmalarında/uygulamalarında kullanmış oldukları psikolojik testlerin/tekniklerin bir dökümünü içeren bir kaynaktır.”(Öner,2006,iv). Bu kaynakta, standart bir form kullanılarak, ele alınan her test hakkında temel teknik bilgiler verilmiştir.

Araştırmalarında ve uygulamalarında psikolojik testlere gereksinimi olup arayış içinde olanlara önemli destek sağlayan, yön veren önemli bir kaynak olmasına karşın, bu kitapta yer alan psikolojik testleri ve değişik amaçlarla kullanılacak testlerin tümünü bünyesinde toplayan ve bunların dağıtımını yapan bir kuruluşun olmayışı bunlara ulaşma ve yararlanma konusunda önemli sorunlar ortaya koymaktadır.

Türkiye’de psikolojik testlerin kullanımı ile ilgili tartışmalar yapılırken üzerinde durulması gereken kurumlardan birisi de 1976 yılında Ankara’da kurulan Türk Psikologlar Derneği ve çalışmalarıdır. Bu Derneğin Psikolojik testler ile ilgili çalışmaları aşağıdaki üç başlık altında özetlenebilir:

a) Düzenlemiş olduğu bilimsel toplantılarda (özellikle, geleneksel hale de gelmiş bulunan ve on beşincisi 3-5 Eylül 2008 tarihleri arasında İstanbul’da gerçekleştirilecek olan, **Ulusal Psikoloji Kongreleri’nde**), ülkemizde psikolojik testlerin kullanımı ve karşılaşılan sorunları ele alan bildirilere, panellere yer vermesi,

b) Psikolojik testler ile ilgili bazı yayınları,

c) Çok sınırlı sayıda da olsa dağıtımını üstlendiği(Örneğin WISC-R) psikolojik testler ve bunlar ile ilgili eğitim verme.

Kuşkusuz bu çalışmaların çok değerli çalışmalar olmasına karşın; a)çeşitli amaçlarla geliştirilmiş-uyarlanmış psikolojik ölçme araçlarına Ülkemizde duyulan ihtiyaç, b) psikolojik testlerin bir “sistem yaklaşımı” çerçevesinde dağıtımını yapma –izleme v.b. boyutlarında bakıldığında, yapılabilenlerin gereksinimlerin çok gerisinde kaldığı gerçeği ile karşılaşmaktayız.

Türkiye’de eğitim uygulamalarında psikolojik testlerin kullanım durumu ve karşılaşılan sorunların çeşitli bildiriler ve panel çalışmaları çerçevesinde ele alındığı ortamlardan birisi de ilki 1990 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin ev sahipliğinde, on altıncısı da 2007 yılında Tokat’ta Gaziosmanpaşa Üniversitesinde gerçekleştirilen “**Eğitim Bilimleri Kongreleri**”dir.

Özellikle mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik ve kişisel rehberlik hizmetlerinde başta olmak üzere; çeşitli amaçlarla kullanılmak üzere geliştirilen psikolojik testlere ülkemizde duyulan ihtiyacın ve bu konu ile ilgili yaşanan sorunların ele alınıp tartışıldığı akademik ortamlardan bir diğeri de Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği’nce düzenlenen ve dokuzuncusu 17-19 Ekim 2007 tarihleri arasında gerçekleştirilen “**Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongreleri**”dir.

Eğitimimizde psikolojik testlerin kullanım durumu ile ilgili değerlendirmeler yapılırken kuşkusuz üzerinde durulması gereken kurumlardan birisi de **Türk Eğitim Derneği (TED)** ve onun yürütmüş olduğu çalışmalardır.

1976 yılından itibaren, bünyesinde oluşturduğu Bilim Kurulu’nun yönlendirmesinde;

- a) düzenlediği **eğitim ve öğretim** toplantıları,
- b) eğitim araştırmalarını destekleme programları,
- c) çıkardığı **Eğitim ve Bilim Dergisi** ile,

Türk Eğitim Derneği’nin, eğitimin diğer ihtisas alanlarının yanı sıra, “ölçme ve değerlendirme” alanına, bu çerçevede eğitimimizde psikolojik testlerin kullanımı ile ilgili olarak karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine dikkat çekme boyutlarında önemli katkılar sağladığı görülmektedir.

TED'in:

a)“**Yüksek Öğretime Giriş Sorunları**” konulu I.Eğitim Toplantısı(TED, 1977),

b) “**Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar**” konulu X.Eğitim Toplantısı (TED, 1986),

kitapları, ülkemizde özellikle eğitim uygulamalarımızda “yönlendirme” etkinlikleri çerçevesinde psikolojik testlere duyulan ihtiyacı, yaşanan sorunları, çözüm önerilerini ele alan bildiriler ve panel çalışmalarını içeren önemli bilimsel kaynaklardan ikisi niteliğindedir.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaç ve ilkeler doğrultusunda, eğitim sistemimizde yeniden düzenleme, geliştirme ve iyileştirme girişimi çerçevesinde, "Ölçme ve Değerlendirme" konusunu incelemek üzere, Milli Eğitim Bakanlığı'nca 1990 yılında kurulan özel ihtisas komisyonu Bakanlığa bir rapor sunmuştur (M.E.B., 1990).

"Eğitim sistemi içinde öğrencilerin birer bütün olarak düşünülmesi ve eleme yerine başarının değerlendirilmesini esas alan bir "YÖNLENDİRME" ana temasına dayalı olarak hazırlandığı gözlenen raporun ilk kısmında bu alanda karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. İkinci kısmında "çözümler ve Öneriler", son bölümünde ise "uygulama için program ve proje önerileri" yer almıştır.

Bilim adamları, alan uzmanları ve ilgili Bakanlık mensuplarının katılımı ile uzun dönemli bir grup çalışmasına dayalı olarak hazırlanan raporda, "yönlendirmede psikolojik testler" ile ilgili olarak aşağıdaki önemli bilgilere ve önerilere yer verilmiştir.

- Eğitim uygulamalarında, her eğitim kademesinde "yönlendirme" hizmeti sunan **uzman elemanların** mesleklerinin gerektirdiği psikolojik ölçme araçları konusunda, ulusal düzeyde hizmet sunan MERKEZİ bir kuruluşça desteklenmeleri, onların mesleklerini evrensel düzeydeki uygulamalarla bütünleşebilecek bir düzeyde icra edebilmelerinin temel koşulu olarak kabul edilmektedir.
- Değişik eğitim kademelerindeki öğrencilerin yönlendirilmesinde kullanılacak ölçme araçlarının (Genel Yetenek Testleri, Ayrıcalı Yetenek Testleri, Özel Yetenek Testleri, Kişilik Ölçekleri, İlgi Envanterleri, Tutum Ölçekleri, Standart Başarı Testleri, Mesleki ve Akademik Benlik Ölçekleri, Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Ölçekleri, vb.);

- a) mevcut olanları bünyesinde toplayan,
- b) mevcut olmayanları geliştiren, uyarlayan,
- c) M.E.B.'na bağlı kuruluşlarda dağıtım, uygulama ve kullanım sistemini, psikolojik testler için öngörülen bilimsel ve etik standartlara uygun olarak kurup geliştiren ve denetleyen,

bir "**Psikolojik Ölçme Araçları Geliştirme Merkezi**"nin kurulması gerekir.

Psikolojik Ölçme Araçları Geliştirme Merkezi'nin, psikolojik testler alanında formasyonu olan yeterli sayıda uzman elemanların, özellikle üniversitelerden olmak üzere, yarı zamanlı uzman elemanlarla da desteklenerek çalıştıkları bir kurum olarak örgütlenmesi sağlanmalıdır.

- Öngörülen merkezce, günümüzde öğrenciyi yönlendirme etkinliklerinde önem kazanan, "Bilgisayar Destekli Programlar" dan da yararlanmayı öngören yaklaşımlarla, kapsamlı bir "Psikolojik Ölçme Araçları Geliştirme Projesi" çerçevesinde, ilgili kuruluşlarla da (Üniversiteler, ÖSYM, TÜBİTAK, DPT, vb.) işbirliğine dayalı olarak; her öğretim kademesi için, "yönlendirme" hizmetlerinde kullanılacak Psikolojik Ölçme Araçlarının (testlerin) geliştirilmesine başlanmalıdır.
- Öngörülen merkezce oluşturulacak proje grubu, halen ülkemizde belirli amaçlarla uygulanmakta olan ulusal düzeydeki "test programları"nın sonuçlarından, öğrencinin yönlendirilmesine yardım süreçlerinde etkili bir biçimde yararlanılmasını, ilgili kuruluşlarla da işbirliği yaparak, ortaya koyması sağlanmalıdır (örneğin, ÖSS sonuçlarından öğrencilerin yönlendirilmesinde yararlanılması gibi).
- Psikolojik ölçme araçlarından yararlanma konusunda oluşturulacak sistemin işlerliğe kavuşabilmesi için, bunun eğitim-öğretim etkinliklerinin işleyişi ile bütünleştirilmesinin sağlanması gerekir. Bu çerçevede, okullarda yönlendirme hizmetlerinde kullanılacak psikolojik ölçme araçlarının uygulanabileceği, yönlendirmeye dayalı bilgilerin verilebileceği, uygulanan psikolojik testlerin sonuçlarının "Bireysel veya Grup Yönlendirme Programları" çerçevesinde ele alınabileceği uygun bir yerin ve saatlerin haftalık okul programı içinde yer alması sağlanmalıdır.
- Öngörülen merkezin; a) okulöncesi ve ilkokulda, b) ortaokulda, c) çok amaçlı ve programlı lisede, olmak üzere, üç ayrı düzeyde

öğrenciyi yönlendirme hizmetlerinde kullanılabilecek psikolojik testleri bir "Okul Test Programı" ve proje yaklaşımı çerçevesinde, öncelikle ele alınması gereken araçların neler olduğunu ortaya koyarak, bunlar üzerinde geliştirme, uyarlama çalışmalarına öncelik vermesi sağlanmalıdır.

"Ölçme ve Değerlendirme Özel İhtisas Komisyonu"nun hazırladığı raporda yer alıp yukarıda özetlenen psikolojik testler ile ilgili öneriler bugün için de geçerliğini korumaktadır.

Yükseköğretim Kurulu'nun 2006 yılında hazırladığı "Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor)"un "Tüm Eğitim Sisteminde Yapılacak Düzenlemelerle Çözüm Arayışları"nın bir boyutu olarak "Erken Yaşta Yönlendirmeye Yönelik Öneriler" başlığı altında şu öneriye yer verilmiştir:

*"Ortaöğretimin ilk yıllarında öğrencilerin yönlendirilmesi, yani onların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilgili kulvarlara çekilmesi eğitim sorunlarını büyük ölçüde çözümlenmiş ülkelerin uyguladığı bir yöntemdir. Ortaöğretimin iyileştirilerek yükseköğretime geçişin sorun olmaktan çıkarılması öncelikle bu rehberlik hizmetinin verilmesine ve bunun başarılı uygulanmasına bağlıdır*

*Ortaöğretim sisteminde 9.sınıf genel olarak ortak derslerden oluşmaktadır. Ortak program 9.sınıf öğrencilerine, daha üst sınıflar için gerekli temel bilgileri vermenin yanında onlara ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine katkıda bulunmalıdır. Bugüne kadar bunun sağlandığı söylenemez...(YÖK, 2006,s.160 – 161).*

## ÖZET – SONUÇ VE ÖNERİLER

Mesleğinin gerekli kıldığı araç gereçlerle desteklenmeyen-donatılmayan bir meslek elemanı, kendisinden beklenen hizmeti etkili bir biçimde ve standartlara uygun olarak yerine getiremez. Tıpkı çok iyi yetişmiş bir tıp doktorunun mesleğinin gerektirdiği tıp aletleriyle desteklenmediği takdirde, gerçek potansiyelini ortaya koyamaması gibi. Öte yandan, psikolojik ölçme araçlarının eğitim uygulamalarındaki kullanımı ve ortaya çıkan sorunlar, bu araçların diğer sektörlerdeki kullanımı ve genel sorunlarından soyutlanamaz. Bileşik kaplar sorunu!

Hemen hemen tüm illerimizde kurulmuş olan "Rehberlik ve Araştırma Merkezleri" ile çeşitli eğitim kademelerindeki okullarımızda faaliyet gösteren "Rehberlik Servisleri"nin, kendilerinden beklenen psikolojik hizmetleri yerine getirebilmeleri için , bu hizmetlere uygun formasyona

sahip uzman elemanların istihdam edilmesi gereğinin yanı sıra , bu elemanların ; sunmak durumunda oldukları hizmetlerin gerektirdiği psikolojik ölçme araçları konusunda donanımlı olarak yetiştirilmiş olmaları(hizmet öncesi – hizmet içi), bu araçlar konusunda merkez örgütünce sürekli olarak desteklenmeleri büyük bir önem taşımaktadır.

Özetle, öğrencilere sunulan psikolojik hizmetlerde başta olmak üzere, eğitimimizde değişik amaçlarla kullanılması gereken psikolojik ölçme araçlarının; a) geliştirilmesi, b) dağıtımı, c) kullanımı v.b. hususlar, bu araçlar için öngörülen “Etik İlkeler ve Standartlar” ı dikkate alan ve psikologların psikolojik ölçme araçları (testler) üzerinde denetimine yer veren; böylelikle, çağdaş uygulamalarla bütünleşen bir “SİSTEME” bağlanmalıdır.

Sonuç olarak, ülkemizde değişik amaçlarla kullanılacak testleri – bu çerçevede eğitimde çeşitli karar alanlarında kullanılan psikolojik ölçme araçlarını da – bünyesinde toplayan, bu testler üzerinde araştırma, geliştirme çalışmaları yapan; ülke düzeyinde kullanılan tüm testler üzerinde bir denetim sistemi geliştirerek uluslararası kuruluş ve uygulamalarla da bütünleşen, bu çerçevede, çağdaş ülkelerdeki uygulamalarda olduğu gibi, psikologların testler üzerindeki denetimine olanak sağlayan güçlü bir kuruluşa ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır.

“Türkiye Test ve Araştırma Kurumu” veya benzeri bir adla kurulabilecek bu kuruluşun;

- a) Öğretimi Geliştirme Amacıyla Kullanılan Testler Birimi,
- b) Rehberlik Amacıyla Kullanılan Testler Birimi,
- c) Endüstriyel Amaçlarla Kullanılan Testler Birimi,
- d) Klinik Amaçlarla Kullanılan Testler Birimi,

olmak üzere dört ana birimi içerir bir biçimde örgütlenmesi yararlı görülebilir.

Yine böyle bir kuruluş, topluma sunacağı hizmetler (özellikle insan kaynaklarının yönetimi ve değerlendirilmesi uygulamaları) çerçevesinde, Devlet Bütçesi’nden önemli ölçülerde parasal yardım alırken; hizmetlerin sunumu ile ilgili geliştirebileceği bir sisteme dayalı olarak, büyük ölçüde kendi kendini finanse edebilen “özerk” bir kuruluş olarak örgütlenmesi sağlanabilir. Böyle bir kuruluşun son yıllarda ülkemizde çeşitli platformlarda kurulması önerilen “Bilim ve Teknoloji Bakanlığı”nın bünyesinde örgütlenmesi düşünülebilir. Mevcut kurumlarımız çerçevesinde düşünüldüğünde ise, böyle bir kurumun “Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu”nun bünyesinde örgütlenmesi de uygun bulunabilir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2001). **Türk Eğitim Tarihi** (Başlangıçtan 2001'e). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Antel.S.C.(1937). **İlk Tahsil Verim Testi**. İstanbul: Milli Mecmua Basımevi.
- Arıcı,H. (1972). "Laying the ground fot test application in lessdevelopped Countries", **Mental Tests and Cultural Adoptation**(Ed. L.J.Cronbach and P.J.Drenth). Paris: Mouton Publishers, 15-22.
- Cronbach, L.J. (1970). **Essentials Of Psychological Testing** (Üçüncü Baskı). New York: Harper and Row Publishers.
- Gronlund, N.E. (1971). **Measurement and Evaluation in Teaching**. İkinci Baskı. New York: The Macmillan Company.
- Mehrens, William A. ve İrvin J. Lehmann.(1973). **Measurement and Evaluation İn Education and Psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.,
- MEB. (1964). "Türkiye'de Okulların Gelişmesine Tesir Eden Faktörler." **Türkiye'de Eğitim İmkanları**, Sayı: 1, Ankara: MEB Test Araştırma Bürosu Müdürlüğü.
- M.E.B. (1971). **Psikolojik Testler – Genel Bilgi Rehberi**. Ankara: Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü.
- M.E.B.(1972). **Orta Dereceli Okullardaki Rehberlik Çalışmaları Değerlendirme Raporu**.Ankara: Planlama-Araştırma ve Koordinasyon Dairesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bölümü.
- M.E.B. (1974). **Milli Eğitimimizin Bütünlüğü İçinde Programlar ve Öğrenci Akışını Düzenleyen Kurallar Üzerinde IX. Milli Eğitim Şurasının İncelemesine Sunulan Öneriler**. Ankara: Talim ve Terbiye Dairesi.
- M.E.B. (1981). **Onuncu Milli Eğitim Şurası: Öneriler, Konuşmalar, Kararlar**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (1982). **Onbirinci Milli Eğitim Şurası, 8-11 Haziran 1982: Öneriler, Konuşmalar, Kararlar**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B.(1990). **Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Geliştirme çalışmaları 1: Ölçme ve Değerlendirme Sistemi Özel İhtisas Komisyonu Raporu**. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu



- Oğuzkan, Turhan(Editör)(1981). **Türkiye’de Ortaöğretim ve Sorunları**. İstanbul: Hisar Eğitim Vakfı Yayını, No: 1.
- Öner, N.(2006). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler: Bir Başvuru Kaynağı**(Genişletilmiş İkinci Baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Topçu, S.(Yayına Hazırlayan). (1980). **Türkiye’de Uygulamalı Psikoloji ve Sorunları**. 8-9 Mayıs 1980 . Ankara Üniversitesi Eğitim(Bilimleri) Fakültesi. Ankara: FERYAL Matbaacılık ve Kağıtçılık Sanayi.
- Türk Eğitim Derneği. (1977). **Yüksek Öğretime Giriş Sorunları** (Yayına Hazırlayan: Nizamettin Koç). Ankara: Türk Eğitim Derneği, Bilim Dizisi, No: I.
- Türk Eğitim Derneği. (1986). **Eğitimde Psikolojik Hizmetler ve Sorunlar**.(Yayına Hazırlayan: Nizamettin Koç). Ankara: Türk Eğitim Derneği, Bilim Dizisi, NO.10.,
- Yükseköğretim Kurulu. (2006). **Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi** (Taslak Rapor).



## **BİLDİRİLER**



**LİSANSÜSTÜ TEZ ÇALIŞMALARININ YÖNTEM  
BÖLÜMÜNÜN İÇERİK ÇÖZÜMLEMESİ  
-ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ-**

**Prof.Dr. Ezel TAVŞANCIL\***

**ÖZET**

Araştırmacıların araştırmanın amacına uygun araştırma modelini ve veri toplama tekniğini seçmeleri, geçerli ve güvenilir ölçme aracı ile veri toplamaları, elde ettiği veriye uygun çözümleme tekniklerini kullanmaları, çözümleme sonuçlarını doğru yorumlamaları ve bunları yeterli ayrıntıda raporlaştırmaları büyük önem taşır. Bunların birinin bile yapılmaması ya da yanlış yapılması bilimsel gelişmenin aksamasına neden olacaktır. Bu araştırmada, yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılmış tez çalışmalarındaki “yöntem” başlığı altında raporlaştırılan bilgilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün 11 bilim dalında 2000-2007 yılları arasında tamamlanmış, 358 yüksek lisans ve 134 doktora olmak üzere toplam 492 tez oluşturmaktadır. Araştırma; bu evrenden bilim dalları, tez danışmanının unvanı ve tezin kabul edildiği yıl gözetilerek alınan yansız bir örneklem (82 yüksek lisans, 38 doktora tezi) üzerinde yürütülmüştür. Belgelerin incelendiği tarama modelindeki bu araştırmada kategoriler ve alt boyutlar oluşturulmuş, içerik çözümlemesi yapılmıştır. Gerekli durumlarda betimsel çözümlemelere de yer verilmiştir. İçerik çözümlemesi ile elde edilen veriler, frekans ve yüzde şeklinde belirtilmiş, yorumlanmış, sonuçlara ilişkin öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonunda, özellikle yüksek lisans tez çalışmalarında yöntem ile ilgili önemli sorunların olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilimsel araştırma, yöntem, yüksek lisans tezi, doktora tezi.

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı  
ezel\_tav@yahoo.com.tr

## GİRİŞ

Ülkelerin bilimsel ve teknolojik gelişme düzeylerini belirleyen üç temel gösterge bulunmaktadır: On bin çalışan nüfus başına düşen araştırmacı personel sayısı, Ar-Ge harcamalarının GSYİH içindeki payı ve bilimsel araştırmalar. Devlet İstatistik Enstitüsü'nün (DİE) şimdiki adı ile Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2000 yılı Ar-Ge faaliyetleri anket sonuçlarına göre Türkiye'de çalışan on bin kişiye düşen araştırmacı personel sayısı 1990 yılında 7.5 iken, 2000 yılında 13.1'e yükselmiştir. Bu sayı 2002 yılı itibariyle 13.6 olup, 2005 verilerine göre 14.0'e ulaşmıştır. OECD ülkelerinde ise 2002'de 66.6, 2005 verilerine göre 99'dur. Türkiye'de araştırmacıların %73.1'i yükseköğretim kurumlarında görev yapmakta iken, gelişmiş ülkelerde araştırmacıların %70.0'i özel sektörde çalışmaktadır. TÜİK verilerine göre AR-GE/GSYİH oranı 2002 yılı itibariyle %0.67, 2005 yılından itibaren bilim ve teknolojiye ayrılan kamu kaynakları önemli ölçüde artırılmış olmakla birlikte, Ar-Ge harcamalarının GSYİH içindeki payı halen %1'in altındadır. Bu pay DPT Müsteşarlığı'nın 2006 yılı tahminlerine göre %0.8'dir. OECD ortalaması ise %2.3'tür (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2007).

Bilimsel araştırmalar bilimsel gelişmenin, bilimsel gelişme de insanlığın yaşam düzeyini daha ileriye götürmesinin ana koşullarından biridir. Bilimsel araştırmalar bilgi üretmeyi, var olan bilgiyi sınavarak geliştirmeyi ve/veya karşılaşılan problemleri çözmeyi amaçlar. Bunun için de her bilimsel araştırmada bilimsel araştırma yöntemlerinin uygulanması beklenir. Bilimsel araştırma farklı yöntemler ile gerçekleştirilebilir. Araştırmacı topladığı veriler üzerinde yaptığı çözümlerinin sonunda bir karar verecektir ve okuyucularına bunu sunacaktır. Bir bilim dalında yapılmış araştırmaların niceliği ve niteliği, o alanın gelişmişliği ile ilgili bilgiler verir. Bunun yanısıra yapılan nitelikli araştırmaların uygulamaya aktarılması alanın gelişmesi ile doğrudan ilgilidir.

Türkiye'de eğitimin bilim olarak algılanması ve kurumsallaşması İstanbul Üniversitesi Felsefe Bölümü'nde 1922 yılında "terbiye" derslerinin verilmesiyle başlamıştır. Türkiye'de bu alanda halen tek Fakülte olan Ankara Üniversitesi Eğitim (Bilimleri) Fakültesi beş lisans programı ile 1965 yılında öğretime başlamıştır. Lisansüstü eğitim çalışmalarını da önce Fakülte, daha sonra Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde sürdürmüş, 1992 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kurulmuştur. Ancak, 1993 yılında lisansüstü eğitime son verilmiş, lisanüstü eğitim tekrar Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde devam etmiştir. 1994 yılında Eğitim Bilimleri Enstitüsü, "Yönetmeliği"nde eğitim bilimleri alanında araştırma yapacak üstün vasıflı bilim adamları yetiştirmeye yönelik düzenlemeler yaparak

1998-1999 eğitim-öğretim yılında lisansüstü eğitim çalışmalarına tekrar başlamıştır. Enstitü günümüzde de bu çalışmalarını sürdürmektedir.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetmeliği (2003)'ne göre;

Tezli yüksek lisans öğretiminin amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır. Doktora programının amacı ise, öğrenciye bağımsız araştırma yapmak, bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapmak ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır. Doktora çalışması sonunda hazırlanacak tezin, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme, bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden birini yerine getirmesi gerekir.

Kuşkusuz, üniversitelerde kendi alanında uzmanlaşmış nitelikli insangücünü yetiştirmek üzere yapılan lisansüstü eğitim kademelerindeki tez çalışmaları, bir gereğin karşılanması için yapılmaktadır. Lisansüstü eğitim kademelerinde, özellikle yüksek lisans düzeyinde, öğretimin bir parçası olarak yaptırılan tez çalışmaları ile alanın uzmanı olan bir öğretim üyesinin gözetiminde öğrencilere bilimsel araştırma yapma yeterliğinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi, araştırma ve araştırmacı ana kaynağının üniversiteler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, alanında yetişmiş insangücünün ve araştırmalara ayrılan kaynakların az olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde bu araştırmaların niceliği özellikle de niteliği, kaynakların daha verimli kullanılması açısından önem kazanmaktadır.

Türkiye'de eğitim araştırmalarının belli bilim dallarındaki nicel durumu ve bazılarında da nitelikleri araştırmacılar (Kağıtçıbaşı, 1971; Okçabol, 1987; Akkoyun, 1989; Balcı, 1993; Erkuş, 1999; Yıldız, 2004; Altın, 2004; Ramazan, 2005; Ramazan, 2007; Altınkurt, 2007) tarafından incelenmiş ve nitelikleri ile ilgili sorunların olduğu belirtilmiştir.

Bilimsel araştırmaların nicel ve nitel durumunu belirlemek, yukarıda belirtildiği gibi o bilim dalının gelişmişliği ile ilgili bilgi vereceğinden bu araştırmanın amacı; bilim dalına, tezin yapıldığı tarihte danışmanın akademik unvanına ve tezin kabul edildiği yıla göre yüksek lisans ve doktora tezlerinin dağılımını vererek,

1. Araştırma yaklaşımı ve modeli,
2. Evren ve örneklem/çalışma grubu,
3. Veri toplama tekniği/araçları

4.Verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel teknikler, istatistik çözümlemelere ilişkin varsayımlar ve manidarlık düzeyleri açısından incelemektir.

Elde edilen bulguların, bilimsel araştırma niteliğindeki lisansüstü tezlerin iyileştirilmesine yönelik adımlar atılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Araştırma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2000-2007 yılları arasında yapılan lisansüstü tezler ile sınırlıdır.

## YÖNTEM

Belge incelemesinin yapıldığı tarama modelinde olan bu çalışmada, eğitim alanında yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılmış tezlerin nicel, nitel durumları saptanmıştır

Araştırmanın evrenini 2000-2007 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 11 bilim dalında tamamlanmış 358 yüksek lisans ve 134 doktora tezi oluşturmaktadır. Enstitü tez katoloğunda 365 yüksek lisans tezi bulunmakla birlikte 358 tez araştırma kapsamına alınmıştır (altı tez okulöncesi, kaynaştırma, eğitim hukuku alanında yapılmış ve bir tez de 1998 yılına ait olduğu için araştırma kapsamına dahil edilmemiştir). Bu evrenden bilim dalları, danışmanın tezin kabul edildiği tarihteki unvanı ve tezin kabul edildiği yıl gözetilerek belirlenen tabakalardan, yansız olarak alınan 82 yüksek lisans ve 38 doktora tezi üzerinde inceleme yapılmıştır. Örneklem grubunda yüksek lisans tezlerinin kabul edildiği tarihlerde danışmanların; %50'si profesör, %22'si doçent, %28'i ise yardımcı doçenttir (Evrende akademik unvan sırasıyla % 49, % 21, % 30'dur). Doktora tezleri için de örneklem grubunda akademik unvan dağılımının evrendeki dağılıma yakın olması gözetilmeye çalışılmıştır. Veriler, örnekleme giren tezlerin içeriklerinin, araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş ve açık olarak tanımlanmış kategorilere ve alt boyutlara göre çözümlenmesiyle elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan çözümlenmelerde güvenilirliği sağlamak için on yüksek lisans ve beş doktora tezi iki farklı zamanda (bir ay arayla) tekrar incelenmiş, iki uygulama arasındaki uzlaşmaya bakılmıştır. Belirlenen kategori ve alt boyutlara ilişkin frekans ve yüzde dağılımları verilerek yorumlanmış, betimsel çözümlenmeler de yapılmıştır.



## BULGULAR VE YORUMLAR

### **Lisansüstü Tezlerin Bilim Dalına, Danışmanın Akademik Unvanına ve Tezin Kabul Edildiği Yıla Göre Dağılımı**

Enstitü’de 2000-2007 yılları arasında tamamlanmış yüksek lisans tezlerinin bilim dalına, danışmanın akademik unvanına ve tezin kabul edildiği yıla göre evren ve örneklem dağılımı Çizelge 1’de verilmiştir. Çizelge 1’de evren dağılımı incelendiğinde bilim dallarına göre yüksek lisans tez çalışmalarının en çok Eğitim Yönetimi ve Teftişi (65, %18) bilim dalında yapıldığı, bunu sırasıyla; Eğitim Teknolojisi (52, %14), Program Geliştirme (40, %11), Ölçme ve Değerlendirme (35, %10), Eğitim Psikolojisi (31, %9) bilim dallarında yapılan tez çalışmalarının izlediği görülmektedir. Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri bilim dalında 28 (%8), Eğitim Ekonomisi ve Planlaması ve Halk Eğitimi bilim dallarında 24’er (%7), Güzel Sanatlar 23 (%6), Rehberlik ve Psikolojik Danışma 19 (%5) ve Özel Eğitim bilim dalında ise 17 (%5) tez çalışması yapılmıştır.

Yüksek lisans tezlerinin yapıldığı tarihlerde tez danışmanlarının akademik unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde, yaklaşık yarısının 175 (%49) profesör, bunu 108 (%30) tez ile yardımcı doçent ve 75 (%21) tez ile doçent unvanında olanların izlediği görülmektedir. Yardımcı doçent olanların doçent olanlardan fazla olması, Eğitim Bilimleri Enstitüsü akademik kadrosunu da oluşturan Eğitim Bilimleri Fakültesindeki akademik kadro durumu ile açıklanabilir.

Tezin kabul edildiği yıla göre dağılıma bakıldığında, farklılık göstermekle birlikte sayının son yıllarda arttığı dikkati çekmekte, 2006 (49, %17) ve en çok 2007 (84, %23) yılında yüksek lisans tez çalışmasının olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün 1998-1999 eğitim-öğretim yılında öğrenci aldığı göz önünde bulundurulduğunda 2000 yılında iki tez çalışmasının olması ve 2001 yılından itibaren tez çalışmalarının başlaması doğaldır.

Çizelge 1

**Yüksek Lisans Tezlerinin Bilim Dalına, Danışmanın Akademik Unvanına, Tezin Kabul Edildiği Yıla Göre Evren ve Örneklem Dağılımı**

Yıllar	Danış. Aka. Unvan	Eğ. Psiko		Reh. Psit. D.		Ölç. Değ.		Prog. G.		Eğ. Tek.		ESTT		Güz. San.		Eğ. Yön. ve Tet.		Eğ. Eko. Plan		Halk. Eğ.		Özel Eğ.		Toplam		
		E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö
2000	Prof	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Doç Y.Doç	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	Prof	-	-	-	-	4	1	2	1	-	-	3	1	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Doç Y.Doç	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2002	Prof	-	-	-	-	1	1	4	1	4	1	6	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Doç Y.Doç	4	1	-	-	1	1	2	1	3	3	-	-	4	1	3	1	5	1	3	1	3	1	3	1	23
2003	Prof	-	-	-	-	1	1	2	1	6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Doç Y.Doç	4	4	-	-	3	1	2	1	2	1	2	-	2	-	5	1	1	-	-	2	1	1	1	1	16
2004	Prof	-	-	-	-	1	4	6	2	5	2	-	-	2	-	4	1	2	1	2	1	2	1	2	1	17
	Doç Y.Doç	3	1	-	-	3	-	-	-	2	1	-	-	3	1	4	1	2	1	2	1	1	1	1	1	10
2005	Prof	6	1	1	1	-	-	4	-	-	-	1	1	1	-	3	1	2	-	1	-	-	-	-	-	20
	Doç Y.Doç	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7
2006	Prof	3	1	3	4	2	1	7	1	7	2	1	3	4	1	11	3	2	2	2	1	2	1	2	1	22
	Doç Y.Doç	-	-	-	-	2	1	4	1	6	1	3	1	4	1	11	3	2	2	2	1	2	1	2	1	40
2007	Prof	5	1	4	1	2	1	4	2	4	1	10	-	2	1	12	1	5	2	1	1	1	1	1	1	50
	Doç Y.Doç	-	-	-	-	4	1	2	2	6	1	2	-	-	-	6	1	2	1	2	1	1	1	1	1	13
Toplam	Prof	11	2	7	2	13	2	29	8	10	2	27	-	12	3	31	6	16	4	9	3	10	2	17	5	175
	Doç Y.Doç	11	2	-	-	6	2	-	-	12	2	7	-	11	2	19	2	1	1	1	10	3	5	3	7	18
TOP.	Prof	31	5	19	4	35	9	40	12	52	11	28	-	23	5	65	12	24	6	24	6	17	5	358	82	
	Doç Y.Doç	9	1	12	2	16	5	11	4	30	7	1	-	-	-	15	4	7	1	5	1	1	1	1	108	

Çizelge 2

Doktora Tezlerinin Bilim Dalına, Danışmanın Akademik Unvanına, Tezin Kabul Edildiği Yıla Göre Evren ve Örneklem Dağılımı

Yıllar	Dans. Aka. Unvan	Eğ. Psiko	Reh Psi D.	Ölç. Dğ	Prog. G.	Eğ. Tek.	ESST	Güz. San.	Eğ. Yön. ve Tet.	Eğ. Eko. Plan	Halk. Eğ.	Özel Eğ.	Toplam
		E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö	E-Ö
2000	Prof Doç Y.Doç	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
2001	Prof Doç Y.Doç	-	-	-	1 1	1 1	-	-	-	-	-	1 1	3 3
2002	Prof Doç Y.Doç	-	3 1	-	-	3 1	1	-	1 1	1	-	-	6 2
2003	Prof Doç Y.Doç	-	4	1 1	-	1 1	3 1	3 1	5 1	-	-	-	16 4
2004	Prof Doç Y.Doç	3 2	1	-	1	-	3 1	2 1	7 1	1 1	1 1	1 1	20 8
2005	Prof Doç Y.Doç	-	-	2 1	1 1	-	1	-	1	1	1	-	9 2
2006	Prof Doç Y.Doç	1	5 2	-	1	-	2 1	3 1	5 1	1	1	-	20 5
2007	Prof Doç Y.Doç	2 1	-	3	2	7 3	1	-	5 1	3 1	-	3 1	26 7
Toplam	Prof Doç Y.Doç	6 3	14 3	6 2	6 2	8 4	11 3	8 3	24 5	7 2	3 1	7 3	101 31
TOP.		6 3	17 4	7 3	7 2	32 9	11 3	9 3	26 6	8 2	3 1	8 3	134 38

Doktora tezlerinin bilim dalına, danışmanın akademik unvanına ve tezin kabul edildiği yıla göre evren ve örneklem dağılımı Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2 incelendiğinde, bilim dallarına göre 134 doktora tez çalışmasının 32’sinin (%24) Eğitim Teknolojisi Bilim Dalında yapıldığı, bunu sırasıyla; Eğitim Yönetimi ve Planlaması (26, %19), Rehberlik ve Psikolojik Danışma (17, %13), Eğitimin Sosyal ve Tarihi Temelleri (11, %8) ve Güzel Sanatlar’ın (9, %7) izlemekte olduğu görülmektedir. Eğitim Ekonomisi ve Planlaması ve Özel Eğitim Bilim Dallarında 8’er (%6), Program Geliştirme ile Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dallarında 7’şer (%5), Eğitim Psikolojisi 6 (%4), Halk Eğitimi Bilim Dalında ise 3 (%2) çalışma yapılmıştır.

Çizelge 2’de tezin yapıldığı tarihte danışmanların unvanlarına bakıldığında 134 doktora tez çalışmasından 101 (%75)’inde danışmanın profesör, 23’ünde (%17) yardımcı doçent, 11’inde (%8) doçent olduğu görülmektedir.

Kabul edildikleri yıllara göre tezlerin dağılımı incelendiğinde, doktora tez çalışmalarının da en çok 2007 yılında (30, %22) olduğu belirlenmiştir.

### **Araştırma Yaklaşımı / Modeli**

Örneklem olarak alınan 82 yüksek lisans tezinin 73’ünde (%89) nicel, ikisinde (%2.0) nitel, yedisinde (%9.0) ise nitel ve nicel araştırma yaklaşımları birlikte kullanılmıştır. Nitel ve nitel-nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı araştırmaların tümü 2006 ve 2007 yıllarında yapılmıştır.

Nicel yaklaşımla yapılan araştırmalardan 61’i (%84) (10’u betimsel olarak belirtilmiştir) tarama modelinde, dokuzu (%12) ise deneme modelindedir. İki (%3) araştırmada, araştırma modeli; “ölçek geçerlik ve güvenilirlik”, bir (%1) araştırmada da “uyarlama çalışması” olarak belirtilmiştir.

Örneklem olarak alınan 38 doktora tezinin 31’inde nicel, dördünde nitel, ikisinde nitel ve nicel yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı belirtilmiştir. Bir araştırmada ise belirtilmemiştir. Nitel araştırmalar yüksek lisans tezlerinde olduğu gibi son yıllarda yapılmaya başlanmıştır.

Nicel araştırmaların 15’inde deneme modeli, 14’ünde tarama modeli (üçü betimsel olarak belirtilmiş), iki araştırmada da tarama ve deneme modellerinin birlikte kullanıldığı belirtilmiştir. Deneme modelindeki

araştırmalarda genellikle ön test-son test kontrol gruplu model kullanılmış, karışık modeller (2x3, 2x5) ikinci sırada yer almıştır. Birer araştırmada da tek grup ön test-son test, yarı deneysel zaman dizisi modeli ve tek denekli deneklerarası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Nicel araştırma yaklaşımı gerek yüksek lisans tezlerinde gerekse doktora tezlerinde ağırlıklı olarak kullanılmıştır. Ancak her iki düzeyde de son yıllarda nitel araştırmaların artması dikkati çekmektedir. Yüksek lisans tezlerinin ağırlıklı olarak tarama modelinde, doktora tezlerinin ise tarama modelinde yapıldığı kadar deneme modelinde de yapıldığı saptananlar arasındadır.

### **Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu**

Yüksek lisans tezleri evren ve örneklem/çalışma grupları açısından değerlendirildiğinde, nicel araştırmalardan tarama modelinde olanların otuzunda çalışma grubu ile araştırma yapıldığı, 18'inde evren ve örneklem başlığı altında evrenden örneklem alındığı, 13'ünde de evrene ulaşıldığı belirtilmiştir. Nicel araştırmalardan deneme modelinde olan dokuzunda da çalışma grubunda araştırmanın yapıldığı ve deneklerin gruplara yansız atandığından söz edilmektedir. İki araştırma yaklaşımının birlikte kullanıldığı üç araştırmada çalışma grubu üzerinde araştırma yapıldığı belirtilmiş, nitel araştırma yaklaşımıyla yapılan iki araştırma ve iki yaklaşımın birlikte kullanıldığı bir araştırmada ne evren ve örneklem ne de çalışma grubu başlığı yer almamıştır. Altı araştırmada da bir grupta evrene ulaşıldığı ve bir grupta da örneklem alındığı belirtilmekte başka açıklama bulunmamaktadır.

Çözömlenen tezlerde bu başlık altında yer alan sorunlu ifade ve uygulamaların olduğu gözlenmiştir. Bunlardan bazıları aşağıda örnekleymiştir:

- “Gönüllöler örnekleme oluşturmaktadır” (3 tezde)
- “Araştırmanın evrenini sınava katılanlar, örneklemini kazananlar oluşturmaktadır.”
- “Örneklem evrenden ulaşım kolaylığı gözetilerek seçilmiştir.”
- “Evrenden en büyük üç tanesi örneklem olarak alınmıştır.”
- “Evrene ulaşmaya çalışılmış. % 29'u geri dönmüş, geri göndermeyenlerihmalkarolarak değerlendirilip, yeterli olduğu kararı verilerek analizler yapılmıştır.”

Araştırma modeli alt bölümünün de olmadığı bir tezde, “*araştırmanın çalışma grubu üzerinde*” yapıldığı belirtildiği halde, “*evrenin % 10’una ulaşıldığı*” açıklaması yapılmıştır.

- “*Evren ve çalışma grubu olarak belirtilmiş*” (3 tezde)
- “*Evrenin büyük çoğunluğuna ulaşılmaya çalışılmıştır*” ifadesinin dışında başka açıklama bulunmamaktadır.
- *Geri dönüş oranları % 21, % 29, % 36, % 50, % 52, % 55* olan araştırmaların hepsinde “*bu oranyeterlidir*” ifadesi yer almış ve izleme yapılmamış.
- “*Birer okul alt-orta-üst sosyo-ekonomik grubu temsil etmektedir.*”

Evren örneklem başlığı altında “*yalnızca izin alınabilenlere uygulanmış bu da evreni temsil etmektedir*” açıklaması yer almaktadır. İncelenen tezlerden birinde evrene ve örnekleme ilişkin hiç bilgi verilmeden, yalnızca “*örneklem alınmıştır*” ifadesi kullanılmıştır.

İncelenen yüksek lisans tezlerinde bu örnekler çoğaltılabilir. Bilimsel araştırmaların bu tür hataları barındırması, kabul edilen tezlerin, tez yazma aşamasında olan öğrencilere örnek oluşturduğu da gözönüne alındığında, danışman ve jüri üyelerinin bu konuda daha dikkatli ve titiz davranmalarının ne kadar önemli olduğu tartışılmaz bir durumdur.

Doktora tezleri evren ve örneklem/çalışma grupları açısından incelendiğinde, nicel araştırmalardan tarama modelinde yapılanların yedisinde “evren ve örneklem” başlığı altında evrenden örneklem büyüklüğü belirlenerek yansız örneklem alındığı görülmüştür. Tarama modelindeki beş tezde, çalışma grubu üzerinde araştırma yapılmıştır. Yine tarama modelindeki iki araştırmada da evrene ulaşmanın amaçlandığı belirtilmiş ve ulaşıldığına ilişkin bilgi verilmiştir. Deneme modelinde yapılan 15 tezde, ya gruplar eşleştirilmiş ya da yansız atama yolu ile gruplar oluşturulmuştur. Nitel araştırmaların birinde “çalışma grubu”, birinde “amaçlı örnekleme”, bir diğesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” ve “kartopu tekniği” ifadeleri yer almaktadır. Nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı tezlerin üçünde nitel çalışmanın, çalışma grubu üzerinde yapıldığı belirtilmiştir. Her iki modelin (tarama-deneme) birlikte kullanıldığı tezde *çalışma grubu* üzerinde araştırma yapıldığı halde *evren ve örneklem* başlığı yazılmıştır. Bir araştırmada ise bu konuya ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Doktora tezlerinde yüksek lisans tezlerine göre daha çok “evreni temsil eden örneklem alma” yoluna gidilmiş, uygun yöntemlerle örneklem

alınmıştır. İncelenen 38 doktora tezinin yalnızca ikisinde evren/örneklem-  
çalışma grubu ile ilgili sorun görülmektedir.

### **Veri Toplama Tekniği / Ölçme Aracı**

Araştırmalarda veriler çeşitli kaynaklardan toplanabilmekte, bir araştırmada birden çok veri toplama tekniği/ölçme aracı kullanılabilir. İncelenen araştırmalarda da birden çok veri toplama tekniği/ölçme aracı kullanıldığından toplam sayı örneklem sayısından fazla bulunmuştur. Araştırmalarda kullanılan veri toplama tekniği/ölçme aracı açısından dağılıma bakıldığında Çizelge 3'te görüleceği gibi, ağırlıklı olarak (82, %43) tutum ölçeği, yeterlik ölçeği vb. araçların gerek yüksek lisans (39, %36) gerekse doktora (43, %53) tezlerinde kullanıldığı görülmektedir. Yüksek lisans düzeyindeki tezlerde kullanılan bu ölçme araçlarının yarısı (19) araştırmacı tarafından, üçte biri (13) ise yurt dışında, yaklaşık beşte biri (7) ise yurt içinde geliştirilmiştir. Doktora düzeyinde de yarısından fazlası (25) araştırmacı tarafından, yaklaşık üçte biri (16) yurt dışında, %5'i (2) ise yurt içinde geliştirilmiştir. Yüksek lisans tezlerinde ikinci sırada yer alan anketin (%33) doktora tezlerinde oldukça az (%10) kullanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan anket, görüşme, gözlem formu, başarı testi yüksek lisans (bir anket, üç başarı testi dışında) ve doktora tezlerinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Her iki düzeydeki tezlerde en az kullanılan veri toplama tekniği "gözlem" ve "hazır kayıtlar"dır. Yüksek lisans ve felsefi bir araştırma olan doktora düzeyindeki birer araştırmada, veri toplama tekniği / ölçme aracı belirtilmemiştir.

### **Çizelge 3**

#### **Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinde Kullanılan Veri Toplama Tekniği / Ölçme Aracı Dağılımı**

Tezler	Anket	Görüşme	Gözlem	Belgesel Tarama	Tutum Ö./ Yeterlik Ö vb.	Başarı Testi	Hazır Kayıtlar/ Veriler	Belirtilmemiş
Yüksek lisans	36	12	5	7	39	7	2	1
Doktora	8	8	2	4	43	10	5	1
Toplam	44	20	7	11	82	17	7	2

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, yüksek lisans ve doktora düzeyinde anket formlarının çoktan seçmeli (13), üçlü, dörtlü ve beşli likert tipinde (21)

oluşturulduğu bildirilmektedir. İki ankette de iki seçenekli ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çoktan seçmeli olanların dördünde önce literatür taraması yapılmış, madde havuzu hazırlanmış, kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, düzeltme yapılmış ve uygulanmıştır. Dokuzunda bunlara ek olarak ön uygulama yapılmış, anlaşılabilirlik test edilmiştir. Likert tipi hazırlanan anketlerin de beşinde literatür taraması yapılmış, madde havuzu hazırlanmış, kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, düzeltme yapılmış ve uygulanmıştır. Sekizinde bunlara ek olarak bir yapı söz konusu olmadığı halde yapı geçerliği için “*faktör analizi*” yapılmış, güvenilirlik için “*Cronbach alfa katsayısı*” bulunmuştur. İki araştırmada anket formu hazırlandıktan sonra yalnızca ön uygulama yapıldığı belirtilmiş, beşinde hiç açıklama yapılmamış, birinde de anketin bir modele uygun hazırlandığı ifade edilmiştir.

Görüşme tekniğinin kullanıldığı tezlerde görüşme formu hazırlanırken de benzer işlemler yapılmış, dördünde literatür taraması yapılmış, madde havuzu hazırlanmış, kapsam geçerliği için uzman görüşü alınmış, düzeltme yapılmış ve uygulanmıştır. İki araştırmada bunlara ek olarak yapı geçerliği için “*faktör analizi*”, güvenilirlik için “*Cronbach alfa*”, “*testi yarılama güvenilirliği*” ve “*madde analizi*” uygulanmıştır. Altı tezde ise yalnızca “*görüşme formu kullanılmıştır*” ifadesiyle yetinilmiştir.

Gözlem tekniğini kullanan tezlerde (5) açıklama yapılmamış, bir araştırmada “*gözlem şeması kullanılmıştır ve gözlenecekler kuramsal olarak belirlenmiştir*” açıklaması yapılmıştır.

Ölçeklerin geliştirilmesi ve uygulanmasına ilişkin olarak farklı tezlerde yer alan ifadelerden bazıları örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

- “*Geçerlik için rasgele 20 kişiye uygulanmış, sonra tekrar uygulanarak karşılaştırılmıştır.*”
- “*Güvenirlik için uzman görüşüne başvurulmuştur.*”
- “*Birçok araştırmada kullanıldığı için geçerli ve güvenilirirdir.*”

Gerek yurt içi gerekse yurt dışında geliştirilmiş araçların kullanımında dört tez dışında “*izin*” alındığına ilişkin ifadeye rastlanmamış ve Ek’te izin yazısı bulunmamaktadır.

Doktora tezlerinin yüksek lisans tezlerine göre veri toplama teknikleri ile ilgili daha uygun işlem basamaklarını izlediği ve çözümlenmeleri yapmış olduğu gözlenmektedir. Anket, görüşme ve gözlemin kullanıldığı bir çalışmada açıklama yapılmamış ve bir çalışmada da birçok araştırmada kullanıldığı gerekçesi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasına



gerek olmadığı belirtilmiştir. Yurt dışında ve yurt içinde geliştirilmiş ölçme araçlarının kullanıldığı tezlerde, bir araştırma dışında izin alınmış, uyarlama çalışmaları uygun şekilde yapılmış ve eğer başkası uyarlama çalışması yapmış ise araştırmacı tarafından geçerlik ve güvenilirlik ile ilgili analizler tekrarlanmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi, Manidarlık Düzeyi ve Çözümlemeye İlişkin Varsayımlar**

Verilerin çözülmesi ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerinin dağılımı Çizelge 4'te verilmiştir. Bu kısımda vardamsal istatistik kullanıldığında çözümlemeye benimsenen manidarlık düzeyine ve parametrik istatistiksel çözümlemelere ilişkin karşılanması gereken varsayımlar varsa onların sınanıp sınanmadığına ilişkin bilgiler de verilmiştir.

**Çizelge 4**

#### **Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinde Kullanılan İstatistiksel Teknikler- Manidarlık Düzeyi ve İstatistik Tekniklerinin Varsayımlarının Sınanma Durumu ile İlgili Dağılım**

Tezler	Betimsel	Parametrik	Parametrik Olmayan	Manidarlık Düzeyi Belirtmemiş	Varsayım Sınanmamış
Yüksek lisans	13	42	16	%58	%57
Doktora		24	6	%42	%44
<b>Toplam</b>	<b>13</b>	<b>66</b>	<b>22</b>	<b>%53</b>	<b>%52</b>

Çizelge 4'te görüldüğü gibi, yüksek lisans ve doktora tezlerinde çoğunlukla parametrik istatistiksel teknikler kullanılmış, yüksek lisans düzeyinde genellikle t testi ve bir boyutlu varyans analizi; doktora tezlerinde ise, iki boyutlu varyans analizi, kovaryans analizi, çoklu regresyon analizi hesaplamalarına gidilmiştir. Yüksek lisans düzeyindeki nicel araştırma yaklaşımıyla yapılan tezlerin %18'inde yalnızca betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bu tezlerin hemen hepsinde frekanslar verilmiş ve yüzde hesaplanmış, üç tezde yüzde, "yüzdeler" hesaplanmıştır şeklinde ifade edilmiştir. Bir tezde üç kişide ortalama, iki tezde toplam beş ve altı kişide yüzde hesabı yapılmıştır. Yüksek lisans tezlerinin yarısından fazlasında, doktora tezlerinin de yaklaşık yarısında manidarlık düzeyi belirtilmemiştir. Post-hoc testi ile ilgili olarak "manidar bulunmazsa başka bir post-hoc testin deneneceği" de ifade edilenler arasındadır. Yine benzer bir oranda (tezlerin yarısından fazlasında), kullanılan istatistiksel tekniklerin bazı varsayımları karşılaması gerektiği durumlarda, bu varsayımlar sınanmadan çözümlemeler yapılmış, sonuçlar yorumlanmıştır.

## SONUÇ

- Yüksek lisans düzeyinde en çok Eğitim Yönetimi ve Teftişi, en az Özel Eğitim Bilim Dalında tez yapılmıştır. Bu tezlerin yaklaşık yarısını tezin yapıldığı tarihte profesör unvanına sahip olanlar yönetmiştir. Doktora tezlerinin en çok Eğitim Teknolojisi, en az Halk Eğitimi bilim dalında yapıldığı, tez danışmanlarının dörtte üçünün profesör unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Enstitünün 1997-1998 eğitim-öğretim yılında lisansüstü eğitime başlamasının doğal sonucu olarak, her iki düzeyde de bütün bilim dallarında 2007 yılında tez çalışmaları sayısal artış göstermektedir.
- Yüksek lisans ve doktora tezleri çoğunlukla nicel araştırma yaklaşımı ile yapılmıştır. Son yıllarda az da olsa nitel ve nitel-nicel araştırma yaklaşımların birlikte kullanıldığı araştırmaların yapıldığı gözlenmektedir. Yüksek lisans düzeyinde tezlerin çoğunlukla tarama modelinde yapılmış, doktora düzeyinde ise her iki model (tarama-deneme) ile yapılmış araştırmalar bulunmaktadır.
- Yüksek lisans tezleri çoğunlukla çalışma grubu üzerinde yapılmış ve evren-örneklem/çalışma grubunun belirlenmesinde önemli sorunlar olduğu saptanmıştır. Doktora tezlerinin ise çoğunlukla evrenden yansız alınan örneklem üzerinde yapıldığı ve iki tez dışında örneklem alma sürecinin doğru yapıldığı belirlenmiştir. Deneysel modelle yapılan araştırmalarda gruplar yansız atama ile oluşturulmuştur.
- Veri toplama tekniği olarak yüksek lisans tezlerinde anket sıklıkla kullanılırken, doktora tezlerinde farklı ölçme araçları kullanılmıştır. Ölçme aracını geliştirme, uyarlama ve uygulama aşamalarında, yüksek lisans tezlerindeki ciddi sorunlara karşın doktora düzeyindeki tezlerin daha az sorunlu olduğu saptananlar arasındadır. Yüksek lisans düzeyinde başkası tarafından geliştirilen ölçme araçları için izin alınması genellikle ihmal edilmiştir. Bu durum etik sorunların da olduğunu göstermektedir.
- Veri çözümlemede yalnızca betimsel istatistiklerin hesaplandığı yüksek lisans tezleri olduğu, parametrik testlerden t testi ve bir boyutlu varyans analizinin, parametrik olmayan testlerden de ki-kare analizlerinin çoğunlukla kullanıldığı belirlenmiştir. Doktora düzeyindeki tezlerde ise ağırlıklı olarak çok değişkenli istatistiksel tekniklerin kullanıldığı gözlenmiştir.

- Manidarlık düzeyinin belirtilmesi ve istatistiksel çözümlemelere ilişkin varsayımların sınanması her iki düzeyde de önemli oranda ihmal edilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları da Türkiye’de eğitim alanında yapılmış araştırmaların genel veya belli alanlarda niteliği ile ilgili durumunu inceleyen çalışmaların (Kağıtçıbaşı, 1971; Okçabol, 1987; Akkoyun 1989; Balcı,1993; Erkuş, 1999; Yıldız, 2004; Altın, 2004; Ramazan, 2005; Ramazan, 2007; Altınkurt, 2007) bulguları ile paralellik göstermektedir. Doktora tezleri için aynı şey söylenemese de özellikle yüksek lisans düzeyindeki tezlerde yöntemle ilişkin önemli sorunların olduğu sonucuna varılmıştır. Bir öğretim üyesinin danışmanlığında yapılan ve jürinin onayına sunulan araştırmalardaki sorunlar bilimsel gelişmenin durumu açısından düşündürücüdür.

## ÖNERİLER

1. Jüri üyelerinin tez incelemelerinde kullanabilecekleri bir araç geliştirilmelidir.

2. Bu araştırma bilim dallarına göre karşılaştırmayı amaçlamasa da incelenen tezlerde “yöntem” ile ilgili sorunlara daha çok, istatistik derslerinin yer almadığı programlarda rastlanmıştır. Öğrencilerin araştırma yapma konusunda daha yetkin olabilmesi için “araştırma yöntemleri”, “istatistik” derslerinin bütün programlarda yer alması ve bu derslerin alan uzmanları tarafından verilmesi sağlanmalıdır.

3. Nitel ve nitel/ nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı araştırmaların az sayıda olduğu göz önüne bulundurulduğunda bu tür araştırmalar, problemlerin farklı yönlerinin ortaya çıkarılabilmesi ve daha derinlemesine incelenmesi açısından özendirilebilir.

4. Benzer araştırmaların tüm Eğitim Bilimleri Enstitülerindeki tezler üzerinde yapılması ve “yöntem” dışındaki bölümlerin de kapsama alınarak incelenmesi var olan durumun belirlenmesi açısından önemlidir.

5. Bu araştırmanın amacı olmasa da inceleme sırasında, tezlerde birikimliliği sağlamanın ötesinde tekrar eden veya birbirinden çok farklı (kopuk) konuların ele alınmış olduğu belirlenmiştir. Tamamlanmış tezlerin konularını saptamak üzere araştırma yapılmasında yarar görülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akkoyun, F. (1989) “Danışma psikolojisindeki araştırmaların gelişimi” **II.Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi Bildiri Özetleri** .Ankara.
- Altın, N. (2004) “Eğitim programları ve öğretim alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin analizi (Ankara, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi).” **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altınkurt, L. (2007) “Sanat eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlerin incelenmesi” **Milli Eğitim Dergisi**. Kış, 173, 105-113.
- Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği (2003) **Resmi Gazete**. 03/12/2003 tarih ve sayı 25305.
- Balcı, A. (1993) “Türkiye’de eğitim araştırmalarının durumu: A.Ü. EBF Örneği”.**Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi, Bildiriler 3**. (Ankara: 24-28 Eylül 1990).
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2007) **Dokuzuncu Kalkınma Planı**. 2007-2013 “Bilgi toplumu stratejisi ve eylem planı” Devlet Planlama Teşkilatı Bilgi Toplumu Dairesi.
- Erkuş, A. (1999) “Üç üniversitedeki lisansüstü tez çalışmalarının psikometrik açıdan durumu” **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**. 4: 75-87, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 51 Eskişehir
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1971) “Türkiye’de sosyal psikolojik araştırmaların genel görünümü, gruplanması ve bazı problem sahaları”, **Türkiye’de Sosyal Araştırmaların Gelişmesi..** Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları: 15-39.
- Okçabol, R. (1987) “Ülkemizde yaygın eğitimde araştırmalar”, **Yaygın Eğitim ve Sorunları**. Haz:M. Özgen, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Ramazan. O., Güven, G. ve Efe, K. (2007) “Marmara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü ilköğretim anabilim dalında yapılmış olan yüksek lisans tezlerinin konu alanı ve araştırma modeli açısından incelenmesi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu**. 17-20 Ekim 2007, Eskişehir, 721-730
- Ramazan, O., Öztuna, A. ve Dibek, E. (2005) “Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim anabilim dalı yüksek lisans tezlerinde yapılan hatalar”, **Marmara üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü II. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu**. 26-28 Eylül 2005. 24-34
- Yıldız, A. (2004) “Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 2004,Cilt 37 sayı 1: 78-97.

# TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRMEDE KORELASYONA DAYALI MADDE ANALİZİ TEKNİĞİ İÇİN PEARSON MOMENTLER ÇARPIMI KORELASYON KATSAYISI İLE ÇOK SERİLİ KORELASYON KATSAYISININ KARŞILAŞTIRILMASI

Öğr. Gör. Esin TEZBAŞARAN\*

## ÖZET

Araştırmada, Likert tipi ölçek hazırlamada kullanılan korelasyonlara dayalı madde analizi tekniklerinden ikisi incelenmiştir. Bu amaçla “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” hazırlanmıştır. Uygulamada elde edilen veriler üzerinde, iki ayrı korelasyon tekniği ile sabit sayıda madde seçilmiş (K=20) ve iki ayrı ölçek elde edilmiştir. Madde seçmede kullanılan korelasyon tekniklerinden birincisi Pearson momentler çarpımı korelasyonu, ikincisi de çok serili korelasyon tekniğidir. Pearson momentler çarpımı korelasyon tekniği, hem madde puanlarının hem de ölçek puanlarının sürekli değişken olmasını gerektirmektedir. Çok serili korelasyon tekniğinde ise ölçek puanlarının sürekli değişken olduğu, buna karşılık madde puanlarının gerçekte sürekli olmakla birlikte çok kategorili olarak süreksiz hale getirilmiş olduğu kabul edilmektedir. Bu araştırmada, iki farklı korelasyon tekniği kullanılarak elde edilen maddelerin sıralanışları arasındaki ilişki ile elde edilen ölçeklerin güvenilirlik katsayıları arasında manidar bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Madde-ölçek puanları arasında çok serili korelasyon katsayısı ile hesaplanan ilişki katsayıları, Pearson’un korelasyon katsayısı ile hesaplanan katsayılardan daha yüksek görünmekle birlikte, madde sıralanışları arasında manidar ve yüksek düzeyde bir ilişki

---

\* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü [esin@mersin.edu.tr](mailto:esin@mersin.edu.tr)

bulunmuştur. Sabit sayıda madde seçme ölçütüne dayalı olarak, iki tür korelasyon katsayısı kullanılarak elde edilen ölçeklerin güvenilirliklerine bakıldığında aralarında manidar bir fark saptanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Madde Analizi, Pearson Korelasyon Katsayısı, Çok Serili Korelasyon Katsayısı

## GİRİŞ

Likert tipi ölçek hazırlarken, yapılan korelasyona dayalı madde analizinde Pearson'un momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmaktadır. Bu korelasyon tekniği, aralarındaki ilişki düzeyinin belirleneceği her iki değişkenin sürekli olduğu ve bu değişkenler ile ilgili verilerin evrende normal dağıldığı varsayımlarına dayanır (Baykul, 1999). Bir başka deyişle, Likert tipi ölçek geliştirme çalışmalarında yapılan madde analizi bağlamında ele alındığında, Pearson'un momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılması bir ölçek maddesine ait puan dizisi ve ölçeğe ait toplam puan dizisinin her ikisinin de sürekli değişken olduğu kabulüne dayanır. Oysa madde puanları dizisinin derece bildiren sıralı kategoriler olduğu da bilinmektedir. Bu haliyle madde puanlarına verilen tepkiler aslında sürekli olmakla birlikte, derece bildiren sıralı kategorilerde gözlenebilmektedir. Bir başka deyişle maddeye verilen tepkiler (madde puanları) yapay süresiz bir biçimde gözlenebilmektedir. Kategori sayısı ikiden fazla olduğu durumlarda, çok kategorili bir değişken ile sürekli bir değişken (ölçek puanları dizisi) arasındaki ilişki katsayısını kestirmek için izlenmesi gereken yolun, çok serili korelasyon tekniğinin kullanılması, sayıtlılarla tutarlılığı açısından önemli olduğu vurgulamak gerekir.

Eğitimle ilgili bir test geliştirirken, normallik sayıltısı kabul edilebilir, ancak tutum ölçeği geliştirilirken grupların herhangi bir tutum objesine karşı normal dağılım göstereceği söylenemez (Thurstone, 1959). Herhangi bir objeye karşı tutumların evrende normal dağıldığını kabul etmek için yeterli bir kanıt yoktur. O halde tutum ölçeği geliştirilirken normallik sınırlamasını ortadan kaldırması açısından da çok serili korelasyon katsayısı üzerine yapılan çalışmalar daha da önem kazanmaktadır.

Bedrick (1996), normallik sayıltısını zayıflatan çift serili korelasyon kestiricilerini çoklu kategorilere genelleyebilecek bir ilişki üzerinde çalışmıştır ve biri sürekli, diğeri gerçekte sürekli olmasına rağmen çok kategorili olarak gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi hesaplayabilmek için, Brogden'in ve Lord'un kestiricilerinin kullanılabilmesi üzerinde durur. Bu araştırmada, Likert tipi tutum ölçeği geliştirilirken yapılan korelasyonlara

dayalı madde analizinde, Pearson yanında çok serili korelasyon katsayısına göre madde analizi de yapılmıştır.

#### Çift Serili Korelasyon Katsayısının Kestirimi

*Hubert E. Brogden (1949), ayırt edicilik gücü (selective efficiency) adını verdiği yeni bir korelasyon katsayısı önermiştir. Bu katsayının, daha basit ve uygulanabilir sayıtlara sahip olduğu ve çift serili korelasyon katsayısının yerine kullanılabileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, momentler çarpımı korelasyon katsayısının bir ayırt edici indeks olarak kullanıldığı, ancak bu katsayıyı kullanmak için gerekli sayıtların karşılanmadığı durumlarda, Brogden'in ayırt edicilik gücü katsayısının kullanılabileceği belirtilmektedir.*

*Çift serili korelasyon katsayısı biri sürekli, diğeri ise gerçekte sürekli iken iki kategorili yapay süreksiz hale dönüştürülmüş iki değişken arasındaki ilişkiyi belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Brogden'in ayırt edicilik gücü katsayısı ise, normallik sayılısının bulunmaması nedeniyle madde geçerliğini belirleme çalışmalarında daha genel bir uygulama alanı sağlamaktadır (Brogden, 1949).*

Brogden, çift serili korelasyon katsayısının türetilmesinde gerekli olan sayıtları şöyle sıralamaktadır (Brogden, 1949):

1. Sürekli değişkenin  $X'$ , iki kategorili  $X$  değişkenine dönüştürülmesi;
2.  $Y$  sürekli değişkeninin,  $X'$  üzerinde regresyonunun doğrusal olması;
3.  $X'$  dağılımının normal olması.

Sürekli değişkenin ( $Y$ ), sürekli olduğu bilinen fakat gözlenemeyen değişken ( $X'$ ) üzerinden kestirilmesine ilişkin regresyon denklemi, çift serili korelasyon katsayısı türetmek için ilk basamaktır.

$$Z_Y = r_{X'Y} Z_{X'}$$

$Y$ 'nin  $X'$  üzerinde doğrusal olduğu sayılısından yola çıkarak bireylerin  $Z_Y$  ( $Y$ 'nin standart puanı) değerleri,  $Z_{X'}$  ( $X'$ 'in standart puanı) üzerinden tahmin edilebilir. Eğer  $X'$  dizisi üzerinde bir kesim noktası belirlenirse, değişken, bu noktanın altındaki ve üstündeki kategori olarak iki kategoriye ( $X$ ) dönüştürülmüş olur. Kesim noktasının üstünde kalan bölüm üst kategori ( $u$ ) olarak adlandırılır. Üst kategoride kalan bireylerin sayısına eşit sayıda olacak şekilde üst kategorideki  $Y$  ham puanlarına sahip bireyler kategorisindeki ( $v$ )  $Y$  değerlerinin toplamı:

$${}_u(\sum Z_Y) = r_{X'Y} {}_u(\sum Z_{X'})$$

şeklinde ifade edilir. Eşitliğin her iki tarafı üst kategorideki bireylerin sayısına ( $N_u$ ) bölünür ve  $r_{X'Y}$ , iki ortalamanın oranından kestirilir:

$${}_u(M_{Z_Y}) = r_{X'Y} {}_u(M_{Z_{X'}})$$

$$r_{X'Y} = \frac{{}_u(M_{Z_Y})}{{}_u(M_{Z_{X'}})}$$

Burada  $X$  iki kategorili olduğu için  $M_{Z_{X'}}$  bilinemez, ancak  $X'$  değişkeninin normal dağıldığı sayıltısı sayesinde kestirilebilir. Normal dağılım eğrisinde üst grup için ortalama,  $Y/P_X$  formülü ile verilir.  $Y$ ,  $X'$  dizisi üzerinde belirlenen kesim noktasındaki ordinat yüksekliğidir.  $P_X$  ise üst kategorideki bireylerin tüm gruptaki bireylere oranıdır ( $N_u/N$ ).

$${}_uM_{Z_{X'}} = \frac{Y}{P_X}$$

$${}_uM_{Z_Y} = \frac{{}_uM_Y - M_Y}{\sigma_Y}$$

Böylece geleneksel çift serili korelasyon katsayısı, biri sürekli diğeri ise yapay süreksiz olan iki değişken arasındaki ilişkinin değerini formül ile gösterilir (Brogden, 1949):

$$r_{bis} = \frac{{}_uM_Y - M_Y}{\sigma_Y} P_X / Y$$

$Z_{X'}$ 'in dağılımının normal olduğu sayıltısı ile doğrusal regresyon kullanılarak,  $Z_{X'}$ 'dan tahmin edilen  $Z_Y$ 'nin de normal dağıldığını söylemek mümkündür. Ancak  $Z_Y$ 'nin dağılımının normal olmadığı durumlarda,  $Z_Y$  ve  $Z_{X'}$  arasında doğrusal bir ilişki olduğu sayıltısı ile  $X'$ 'in normal dağıldığı sayıltısı birbiriyle tutarsızlık gösterir. Bu tutarsızlığa bir çözüm getirmek için iki olası yol belirtilmiştir. Birincisi,  $X'$ 'in normal dağıldığı sayıltısını kabul ederek  $Y$ 'i normalleştirmek; ikincisi ise,  $X'$  ve  $Y$ 'nin aynı dağılıma sahip olduğu sayıltısından hareket etmektir (Brogden, 1949).

Ayırt edicilik gücü katsayısı (S) için, ikinci sayıltı temel alınmıştır. Bu sayıltı ile  $Y$  normal dağılmadığında,  $X'$  dağılımının doğasına göre hareket edilir. Böylece birinci seçeneğe göre daha rahat kullanılabilir bir yol açılmış olur.



Yeni notasyonu S olan ayırt edicilik katsayısı geliştirilirken üç temel sayılı belirtilmiştir (Broden,1949):

1. Sürekli değişkenin ( $X'$ ), iki kategorili X değişkeni olarak dönüştürülmesi;
2. Y sürekli değişkeninin  $X'$  üzerinde regresyonunun doğrusal olması;
3.  $X'$  dağılımının Y'nin dağılımı ile özdeş olması.

${}_uM_{Z_Y}$ , üst kategorideki Y değerlerinin ortalaması olarak aynı kalır.  $X'$  ise Y ile aynı dağılıma sahip olduğundan aynı ortalamaya sahip olmalıdır. Böylece  ${}_uM_{X'} = {}_vM_Y$  olacaktır. Bu eşitliğe göre formül tekrar düzenlendiğinde, S katsayısının formülü ortaya çıkar:

$$r_{X'Y} = \frac{{}_uM_{Z_Y} - M_Y}{{}_uM_{Z_{X'}} - M_{Z_{X'}}}$$
$$r_{X'Y} = \frac{{}_uM_{Z_Y} - M_Y}{{}_vM_{Z_Y} - M_Y}$$
$$S = \frac{{}_uM_Y - M_Y}{{}_vM_Y - M_Y}$$

Burada  ${}_vM_Y$ , iki kategorili değişkene göre üst gruba alınan birey ya da durum sayısına eşit miktarda alınan, Y değerlerinin ortalamasıdır (Y değerleri, en yüksekte en düşük değere doğru sıralanmış olmalıdır).

Broden'in kestiricisinin iki istenmeyen özelliği vardır. Birincisi +1 ile sınırlanabilir ancak -1 ile sınırlanamaz. İkincisi ise test puanlarının Y'den  $a + bY$  transformasyonunda  $b > 0$  olduğu zaman, S'nin değeri değişmemektedir. Ancak  $b < 0$  olduğunda S'nin işareti ile birlikte değeri de değişmektedir (Bedrick, 1990). Normal dağılımlı büyük örneklerde S,  $r_{bis}$  ile aynı olmaktadır. İlişki ölçümlerinde Y değerlerini  $-Y$  olarak değiştirmek en fazla ilişkinin yönünü değiştirir. S, bu özelliğe sadece Y simetrik dağılım gösterdiğinde sahiptir fakat çoğu zaman bu gerçekleşmez (Lord, 1963).

Bu yüzden yeni bir çözüm önerilir:  $r_{bis} > 0$  olduğu zaman S ile aynı olduğu, ancak  $r_{bis} < 0$  (maddeyi doğru cevaplayanların test puanları ortalaması, tüm test puanları ortamasından küçük) olduğu zaman Clemans  $\lambda$  katsayısının kullanılması gerektiği önerilir (Lord, 1963):

$$\lambda = \frac{u M_Y - M_Y}{v' M_Y - M_Y}$$

Burada  $v'$ ,  $v$  grubunun dışında kalan gruptaki bireyleri sembolize eder.  $r_{bis} < 0$  olduğu durumlarda  $\lambda$  negatif olamayacağı için Lord (1963), bu şartlar altında  $S^*$  katsayısını önerir:

$$S^* = \begin{cases} S & \text{eğer } r_{bis} \geq 0 \\ -\lambda & \text{eğer } r_{bis} < 0 \end{cases}$$

Sonuç olarak,  $S^*$  korelasyonu, gerçek korelasyonunun yüksek beklendiği durumlarda  $r_{bis}$ 'e göre daha tercih edilebilir bir kestiricidir (Lord, 1963).

#### Çok Serili Korelasyon Katsayısının Kestirimi

Madde puanlarının gerçekte sürekli olduğu ( $Z$ ) fakat doğrudan gözlenemediği durumlarda,  $Z$ 'nin yerine yapay olarak süreksizleştirilmiş  $X$  değişkeni (likert tipi madde puanları gibi) üzerinde sıralı kategoriler biçiminde gözlenebilmektedir.

$$w_{i-1} \leq z < w_i \text{ olduğunda } x = a_i, \quad i = 1, 2, \dots, k$$

Burada  $a_1, a_2, \dots, a_k$  artan kategori puanları olarak bilinir ( $a_i < a_{i+1}$ ) ve  $w = (w_0, w_1, \dots, w_k)$ ' ise  $w_0 = -\infty$  ve  $w_k = +\infty$  olarak bilinmeyen başlangıçlardan (thresholds) oluşan bir vektördür.  $\rho_{yz}$  parametresi, kategori sayısı 2 olduğunda ( $k=2$ ) çift serili korelasyon katsayısı ile kestirilir. Kategori sayısı 3 ve daha büyük ( $k \geq 3$ ) olduğu zaman ise çok serili korelasyon katsayısı ile kestirilir (Bedrick, 1996).

Ancak çok serili korelasyon katsayısı için iki koşul gerekmektedir:

1.  $Z$  koşuluna bağlı olarak  $Y$ 'nin beklenen değerinin  $E(Y|Z)$ ,  $Z$ 'nin doğrusal bir fonksiyonu olarak kabul edilmesi ve
2.  $Z$ 'nin dağılım fonksiyonu olarak, 0 ile 1 arasında yükselen sürekli bir fonksiyona sahip olmasıdır.

Bu durumda Brogden'in kestiricisinden hareketle, Bedrick (1996) tarafından geliştirilen  $Y$  ve  $Z$  arasındaki ilişkiyi kestirmede,  $n$  birey sayısı için, bu araştırmada da ele alınan formül kullanılmıştır:

$$\hat{\theta}_i = \frac{\#(X_j = a_i)}{n} = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n 1_{(x_j = a_i)} \quad i = 0, 1, \dots, k$$

$$\hat{\Pi}_i = \sum_{j=1}^i \hat{\theta}_j$$

$$\hat{b}_i = a_i \hat{\theta}_i$$

$$\hat{E}(Y_S | X = a_i) = \frac{1}{n \hat{\theta}_i} \sum_{j=1}^n \frac{Y_j - \bar{Y}}{S_Y} 1_{(x_j = a_i)}$$

$$\hat{E}(Z | X = a_i) = \frac{1}{n \hat{\theta}_i} \sum_{j=1+n\hat{\pi}_{i-1}}^{n\hat{\pi}_i} \frac{Y_{(j)} - \bar{Y}}{S_Y}$$

$$\hat{r}_{YZ} = \frac{\sum_{i=1}^k \hat{b}_i \hat{E}(Y_S | X = a_i)}{\sum_{i=1}^k \hat{b}_i \hat{E}(Z | X = a_i)}$$

Bedrick (1996) burada, ardışık tamsayı puanlama tekniği ( $a_i = i$ ) kullanarak çalışmalarını örneklendirmiştir. Kategori sayısının üç ya da üçten büyük olduğu durumlarda ( $k \geq 3$ ),  $t$  vektörünü  $t = (t_1, t_2, \dots, t_{k-1})'$   $t_i = a_{i+1} - a_i$  olarak tanımlar ve bunu,  $X$  değerini bulmada kullanır:

$$X = a_1 + \sum_{i=1}^{k-1} t_i 1_{(Z \geq w_i)}$$

Böylece 5 kategorili ardışık tamsayı puanlamasında  $X_1 = 1$ ,  $X_2 = 2$ ,  $X_3 = 3$ ,  $X_4 = 4$  ve  $X_5 = 5$  olarak çok serili korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Lord (1963), Brogden'in çift serili korelasyon katsayısını  $-1$  ile sınırlayan ve  $Y$ 'nin doğrusal transformasyonunda katsayının değerini değiştirmeyecek bir düzenleme ( $S^*$ ) önermişti. Bu öneriden hareketle, çok kategorili düzenlemede, katsayı 0'dan küçük olduğunda  $Y$  değerlerini ve katsayı  $-1$  ile çarpılır (Bedrick, 1996):

$$\hat{r}_{YZ}^{LO} = \begin{cases} \hat{r}_{YZ}(Y, X) & \text{eğer } \hat{r}_{YZ}(Y, X) \geq 0 \\ -\hat{r}_{YZ}(-Y, X) & \hat{r}_{YZ}(Y, X) < 0 \end{cases} \quad (19)$$

Bedrick (1996), Lord'un çok serili korelasyon kestiricisini, gerçek veriler üzerinde hesaplamıştır. Sonuç olarak,  $\hat{E}(Y_s|X = a_i)$  ve  $\hat{E}(Z|X = a_i)$  arasında doğrusal bir ilişki olduğunu saptamış ve dağılımsal sayıtlara ilişkin bir yetersizlik olmadığı yorumunu yapmıştır.

Likert tipi ölçek hazırlamada madde analizi yapılırken, geleneksel ve yaygın olarak, madde ayırıcılık gücünün kestirilmesinde, madde puanlarının sürekli bir değişken olduğu sayıltısından hareketle, madde puanları ile ölçek puanları arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmaktadır. Oysa Likert tipi ölçeklerdeki madde puanlarının sıralı kategoriler olduğu göz önünde bulundurulduğunda, madde puanları dizisi ile ölçek puanları dizisi arasındaki ilişki düzeyini kestirmede çok serili korelasyon katsayısının kullanılması gerekmektedir. Çünkü, madde puanlama yapısı çok serili korelasyon katsayısının kullanılması için gereken sayıtları karşılamaktadır. Likert ölçeğinin temel yapısında madde puanları ile ölçek puanları arasında doğrusal ve pozitif yönde bir ilişki bulunması beklenmektedir. Bu beklentiyi her iki korelasyon tekniği de kaşılamaktadır.

Diğer yandan Pearson tekniği hem madde puanlarının hem de ölçek puanlarının sürekli olduğu ve normal dağıldığı sayıtlarına dayalıdır. Buna karşılık çok serili korelasyon tekniği ise normallik sayıltısına dayalı olmadan, madde puanlarının gerçekte sürekli iken, yapay olarak çok kategorili (sıralı) biçimde süreksizleştirildiği, ölçek puanlarının ise sürekli olduğu sayıtlarına dayalıdır. Bu nedenle Likert ölçek yapısına ve sayıtlarına en uygun düşen ve madde ayırıcılık gücünü kestirmede kullanılacak katsayının çok serili korelasyon katsayısı olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla, Likert Tipi Ölçek hazırlamada, madde seçme amacıyla yapılan analizlerde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak elde edilen madde ayırıcılık indeksleri ile çok serili korelasyon katsayısı kullanılarak elde edilen madde ayırıcılık indekslerinin sıralanışları ve bu indekslere dayalı olarak elde edilen ölçeklerin güvenilirlikleri arasında manidar bir fark olup olmadığı incelenmek istenmiştir.

## YÖNTEM

### Uygulama Grubu

Öğrenmeye ilişkin denemelik tutum ölçeği, 18-65 yaş grubundan yükseköğrenimlerini yapmakta veya tamamlamış 362 bireye uygulanmıştır.

### Ölçme Aracı

Öğrenmeye ilişkin Likert tipi tutum ölçeğinin deneme formu aşağıdaki işlemlerin sırasıyla gerçekleştirilmesi sonucunda hazırlanmıştır:

1. Ölçülecek tutumun özelliğinin ve kapsamının tanımlanması: *Öğrenme, bireyin özel ilgisi, mesleği alanında ya da sosyal gerekliliklerden dolayı bilgi edinmek amacıyla yaşadığı tüm öğrenme süreçleri ve etkinlikleridir (OECD, 2000)*. Bu tanımdan yola çıkarak öğrenme süreçleri ve etkinliklerinin yer ve zaman ayrımı yapılmadan, öğrenmenin gerçekleşebileceği ortamlar üzerinde yoğunlaşmıştır.
3. Kapsama uygun gözlenebilir işaretçilerin seçilmesi: Duyuşsal ve bilişsel boyutları ağırlıklı olarak, öğrenmeye ilişkin 44 tutum cümlesi hazırlanmıştır. Bu maddelerden 18'i olumsuz cümle, 26'sı ise olumlu cümle olarak düzenlenmiştir.
3. Deneme ölçeğinin düzenlenmesi: Tutum maddeleri Likert'in beşli dereceli ölçeği kullanılarak "Hiçbir zaman", "Nadiren", "Bazen", "Çoğunlukla", ve "Her zaman" ifadeleri ile tepkiler alınmıştır.
4. Ölçek materyallerinin hazırlanması: Maddelerin, ölçek içindeki sıralanışı, cevaplama düzeneği ve ölçek yönergesi hazırlanarak, deneme uygulaması için hazır hale getirilmiştir.

### Verilerin Toplanması

Denemelik "Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği" araştırma kapsamına alınan 362 bireye uygulanmış, form üzerinden madde ve ölçek puanları hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Likert'in ölçek tanımında madde puanları dizisi ve ölçek puanları dizisi sürekli değişkenler olarak tanımlandığından, aralarındaki ilişkiyi bulmak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çok serili korelasyon katsayısı hesaplanarak madde analizi yapılmıştır.

Daha sonra bu iki korelasyon katsayısına göre seçilen maddelerin sıralanışı arasındaki ilişkiye, Spearman'ın Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı

hesaplanarak bakılmıştır. Ortaya çıkan korelasyon katsayısının anlamlılığı t-testi ile belirlenmiştir .

Madde seçmede, madde sayılarının sabit tutulması ölçüt olarak alınmıştır. Bu ölçüte göre oluşturulan ölçeklerin güvenilirliğine, Cronbach  $\alpha$  hesaplanarak bakılmıştır. Daha sonra bu güvenilirlik katsayılarının arasında manidar bir ilişki olup olmadığı, Fisher z testi ile sınanmıştır. Burada, sınanacak olan güvenilirlik (korelasyon) katsayıların birbirinden bağımsız olduğu varsayılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Merkezi dağılım ölçüleri olarak tanımlanan ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirlerine eşit ya da çok yakın olması, verilerin dağılımının normal ya da normale yakın dağıldığının bir göstergesidir. Ölçek puanlarının betimleyici istatistiklerine bakıldığında, ortalama ve ortancanın birbirine yakın olması (sırasıyla 168, 170), ölçek puanlarının normale yakın dağıldığı izlenimini vermektedir. Ancak, mod değerine bakıldığında, frekans yoğunluğunun 179 ölçek puanı üzerine yığılması, dağılımın bir miktar sola çarpık bir dağılım özelliğinin olduğunu gösterir. Puanların çarpıklık değerinin (-0.76) negatif çıkması da bu özelliğin bir başka önemli kanıtıdır. Ancak, değerin 0'a yakın olması nedeniyle, dağılımın büyük ölçüde simetrik olduğu söylenebilir.

Bunun yanı sıra basıklık değeri pozitifdir (1.9) ve dağılımın sivri olduğu söylenebilir. Dağılımın sivri olması, ölçümlerin daha dar bir alana yayılmış olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Standart sapmanın çok büyük olmaması (16.05) ölçümlerin ortalamaya göre farklarının çok büyük olmadığını göstermektedir. Ayrıca, bağıl değişkenlik katsayısına göre ölçek puanlarındaki değişkenliğin yüzde 10 olduğu görülmektedir.

Ancak, madde analizinin Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile yapılabilmesi için dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi yapılmış ve 0.05 manidarlık düzeyinde dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Ancak merkezi limit teoremine göre, seçilen örnek grubun dağılımı tam olarak normal olmasa bile, basit tesadüfi örnekleme tekniği ile birbirinden bağımsız seçilen örnek grup sayısının (örneklem hacminin) artırılmış olması dağılımı normale yaklaştıracığından, normallik sorun olmaktan çıkabilir (Tabachnick and Fidel, 2001). Olasılık Teorisine göre geliştirilen bu teorem, normal dağılım fonksiyonunun istatistikte yaygın olarak kullanılmasına izin vermektedir. O halde, 362 veriden elde edilen

dağılımın tam olarak normal olmaması, gruplanmış verilerden oluşacak örneklem hacminin artırılması ile normal dağılıma yaklaşıp olduğu söylenebilir. Bu durumda Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısını kullanmak için gerekli olan normallik sayılısının korunduğunu kabul edebiliriz.

Pearson korelasyon katsayısı ve çok serili korelasyon katsayısı sonuçlarına bakıldığında, çok serili korelasyon katsayılarının Pearson ile elde edilen katsayılardan daha yüksek değerler aldığı görülmektedir.

Pearson ve çok serili korelasyon katsayılarına göre maddelerin sıralanışı arasındaki ilişkiye, Spearman sıra farkları korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Spearman'ın rho katsayısı 0.995'tir. Bu katsayı, elde edilen sıralar arasında olumlu yönde oldukça güçlü ve doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca korelasyon değerinin anlamlılığı t- testi ile sınanmış  $(64.5(t_{göz}) > (t_{kritik})2.021)$  ve 0.05 düzeyinde manidar olduğu görülmüştür.

Buna göre her iki korelasyon tekniği ile elde edilen korelasyon katsayılarına dayalı olarak elde edilen madde sıralanışlarının hemen hemen aynı sıralanışla sonuçlandığı görülmektedir, ancak aynı maddeler incelendiğinde çok serili korelasyon katsayılarının Pearson ile elde edilen katsayılardan daha yüksek değerler aldığı görülmektedir (Tablo 1). Her iki korelasyon katsayısının kuramsal dayanakları farklı olmakla birlikte, uygulamadan elde edilen gerçek veriler üzerinde maddelerin sıralanışlarına ilişkin benzer sonuçlar verdiği görülmektedir.

**Tablo 1:** Pearson Korelasyon Katsayısı ve Çok Serili Korelasyon Katsayısı  
Kullanılarak Hesaplanan Madde Ayırıcılık Güçlerine Göre Sıralanışı

Sıra No	Madde No	Pearson K. K.	Madde No	Çok Serili K.	Sıra No	Madde No	Pearson K. K.	Madde No	Çok Serili K.
1	12	0.56	12	0.61	23	3	0.37	4	0.40
2	33	0.55	33	0.60	24	9	0.37	3	0.40
3	32	0.53	15	0.57	25	18	0.37	9	0.40
4	26	0.51	32	0.57	26	4	0.32	18	0.40
5	2	0.50	23	0.55	27	36	0.31	17	0.35
6	15	0.50	26	0.55	28	17	0.30	36	0.33
7	19	0.49	2	0.53	29	24	0.30	24	0.32
8	23	0.49	11	0.53	30	38	0.29	43	0.32
9	34	0.49	42	0.53	31	40	0.29	13	0.31
10	42	0.49	19	0.52	32	43	0.29	38	0.31
11	11	0.48	34	0.52	33	13	0.28	40	0.31
12	44	0.47	44	0.52	34	16	0.27	16	0.30
13	29	0.46	1	0.50	35	21	0.27	21	0.29
14	30	0.45	29	0.50	36	25	0.27	25	0.29
15	35	0.45	30	0.50	37	39	0.27	39	0.29
16	1	0.44	35	0.49	38	31	0.22	31	0.24
17	6	0.43	6	0.46	39	22	0.21	8	0.23
18	20	0.43	20	0.46	40	8	0.18	22	0.22
19	10	0.42	10	0.45	41	7	0.17	7	0.21
20	5	0.39	27	0.45	42	28	0.17	28	0.18
21	27	0.39	5	0.42	43	37	0.13	37	0.15
22	14	0.38	14	0.41	44	41	0.05	41	0.05



Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çok serili korelasyon korelasyon katsayısına göre; en yüksek değerden en düşük değere doğru sıralanan 44 maddeden, en yüksek değere sahip 20 maddenin seçilmesiyle oluşturulan her iki ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.85'tir. Tablo 9'da görüldüğü gibi her iki korelasyon katsayısı ile yapılan madde analizine göre oluşturulan ölçeğin güvenirlik katsayıları (0.85), deneme ölçeğinkinden (0.83) daha yüksek değer taşımaktadır.

Her iki ölçeğin güvenirlik katsayılarına göre, ölçek puanlarındaki görülen değişkenliğin 0.72 ( $0.85 \times 0.85$ ) kadarının birbiriyle tutarlı ve öğrenmeye ilişkin tutumu ölçen maddelerden oluştuğu söylenebilir. Ölçek puanlarındaki geriye kalan değişkenlik 0.28'dir ( $1 - 0.72$ ). Ölçme dilinde bu kısma hata kaynaklı değişkenlik denir (Özçelik, 1998). Ölçekteki hata kaynaklı bu değişkenlik, tesadüfi hatalardan kaynaklanmaktadır. Tesadüfi hata kaynakları arasında, bireylerin içtenlikle ölçek maddelerine tepkide bulunmamaları da söz konusu olabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Tutum ölçeğinin 362 bireye uygulanması ile elde edilen madde ve test puanları arasındaki ilişkiye Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çok serili korelasyon katsayısı kullanılarak bakılmıştır. Daha sonra maddeler her iki korelasyon değerlerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış ve iki sıralanış arasındaki ilişkiye, sıra farkları korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Korelasyon katsayılarına göre sıralanış arasında manidar bir fark bulunmamıştır.

Korelasyon katsayılarına göre, iki ayrı şekilde sıralanan 44 maddeden sabit sayıda madde seçme ölçütü kullanılarak, 20 maddelik iki ölçek oluşturulmuştur. İki korelasyon tekniğine göre oluşturulan ölçeklerin güvenirlik katsayıları 0.85 olarak hesaplanmıştır. İki ölçeğin güvenirlik katsayıları arasında fark bulunmamasının nedeni, iki ölçeğe seçilen maddelerin %95'inin aynı maddeler olmasıdır.

Bu çalışmada görülmüştür ki, Bedrick tarafından geliştirilen çok serili korelasyon katsayısının, değişkenlerden birinin sürekli diğerinin ise yapay süreksiz olduğu durumlar için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı yerine kullanılabilir bir korelasyon kestiricisidir. Ayrıca, çok serili korelasyon katsayısının en önemli özelliği, değişken dağılımlarının normal olmadığı durumlar için de korelasyon katsayısı olarak kullanılmasıdır. Bu da, normal dağıldığına dair kesin bir kanıt olmayan

tutumlar için ölçek geliştirme çalışmalarında, çok serili korelasyon katsayısının, sayıltılar açısından daha kullanışlı olduğu söylenebilir.

Likert tipi ölçek hazırlamada, madde seçme amacına yönelik olarak yapılan korelasyonlara dayalı geleneksel madde analizinde, madde puanlarının sürekli değişken olarak ele alınmaktadır. Madde – toplam korelasyon katsayıları da ölçek oluşturmada madde seçmeye dayanak olmuşlardır. Diğer yandan Likert tipi ölçek maddesine verilen puanların sürekli bir değişken olup olmadığı da tartışılmalıdır. Likert ölçek modeli, maddeye verilen tepki kategorileri arasındaki aralıkların eşit olup olmayışı bakımından da eleştirilere uğramıştır. Madde puanlarının nasıl bir değişken olduğuna ilişkin sayıltıların tartışmaya yer vermeden kabul edilmesi, modelin kullanılabilirliğini artırmada etkili olacaktır. Likert madde puanlarının sıralı kategoriler olduğu sayıltısı daha kabul edilebilir görünmektedir. Bu sayıltıya uygun düşen çok serili korelasyon tekniğidir. Bu durumda, madde - toplam korelasyonlarının da çok serili korelasyon tekniği ile elde edilmesi gerekir. Bütün bu kuramsal dayanaklara ve tartışmalara rağmen bu çalışmada elde edilen sonuçlar göstermiştir ki, uygulamada her iki teknikte elde edilen katsayılar madde seçme sürecinin sonuçlarını büyük ölçüde değiştirmemekte ve benzer sonuçlar alınmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen bulguların netleştirilebilmesi için aşağıda bazı öneriler yer almaktadır:

- İki ölçeğin sabit sayıda madde seçme ölçütü kullanılmasına bağlı olarak güvenilirlik katsayıları aynıdır. Bu nedenle korelasyon katsayısı 0.30'ün üzerinde olan maddelerden oluşturulacak ölçekler üzerinde güvenilirlik katsayıları karşılaştırılabilir.
- Pearson momentler çarpımı ile çok serili korelasyon katsayıları arasında manidar bir fark olup olmadığı, dağılım değişik miktarlarda çarpıtılarak ya da normalden uzaklaştırılarak belirlenebilir.
- Her iki korelasyon katsayısı ile yapılan madde analizleri sonucunda oluşturulan ölçeklerin geçerliği üzerinde inceleme yapılabilir.
- Aynı tutumu ölçen maddelerden oluşan ancak kategori sayısı farklı olan Likert tipi tutum ölçekleri üzerindeki değişimler, güvenilirlik ve geçerlik açısından incelenebilir.
- Ayrıca bu araştırmada kullanılan “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği”, farklı denek grupları üzerinden elde edilecek verilerle geliştirilmeye devam edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metodlar ve Uygulamalar*. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Bedrick, E.J. (1990). On the Large Sample Distributions of Modified Sample Biserial Correlation Coefficient. *Psychometrika*, 55(2):217-228.
- Bedrick, E.J., Breslin F.C. (1996). Estimating the Polyserial Correlation Coefficient. *Psychometrika*, 61(3):427-443.
- Brogden, H.E. (1949). A New Coefficient: Application to Biserial Correlation and to Estimation of Selective Efficiency. *Psychometrika*, 14(3):169-182.
- Lord, F.M. (1963). Biserial Estimates of Correlation. *Psychometrika*, 28(1):81-85.
- OECD, (2000). Monitoring Lifelong Learning Towards the Construction of Indicators. Paris: OECD-INES Projesi için hazırlanmıştır.
- Özçelik, D.A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. USA: Allyn and Bacon –A Pearson Education Company.
- Thurstone, L.L. (1959). *The Measurement of Values*. Chicago: University of Chicago Press.



**DEVLET MEMURLARI GIZLI SICIL RAPORU ÜZERİNE BİR  
ÇALIŞMA (AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ FAKÜLTE  
SEKRETERLERİNİN GÖRÜŞLERİ)**

**Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU\***

**Yrd. Doç. Dr. Cem GÜZELLER\*\***

**GİRİŞ**

**Problem**

Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulur ve yaşama sürelerini bu amaca hizmet etme düzeyleri belirler. Bu nedenle örgütlerin amaca ulaşma derecelerinin sürekli olarak bilinmesi gerekmektedir. Bunun bir yolu da, işgörenlerin başarımlarını (performans) düzeylerini saptamak, amaçtan sapma varsa düzeltmek ve sistemi geliştirmektir. Bir başka anlatımla, işgören değerlendirilmesi yönetimin kaçınılmaz bir görevi ve sorumluluğudur.

Ülkemizde tüm kamu çalışanları, Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği (TC, 1986) uyarınca yılda bir kez sicil amirleri tarafından değerlendirilir. Bakanlar Kurulu Kararlarıyla 1988-1998 yılları arasında dört değişiklik geçiren yönetmelik halen uygulanmaktadır. Yönetmeliğin 19. Maddesinde, sicil amirlerinden raporların özenli, doğru ve tarafsız bir şekilde düzenlenmesi; devlete sadakat ve bağlılık, memuriyet sıfatının gerektirdiği şeref ve itibar ile hizmetlerin süratli ve ekonomik bir şekilde yürütülmesi;

---

\* Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Antalya  
[muallaaksu@akdeniz.edu.tr](mailto:muallaaksu@akdeniz.edu.tr)

\*\* Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Antalya  
[cemg@akdeniz.edu.tr](mailto:cemg@akdeniz.edu.tr)

güvenilir ve yetenekli memurların yükseltmeleri, diğerlerinin ise kamu hizmetlerinden uzaklaştırılmaları istenmiştir. 12. Maddeye göre de, sicil raporları her yılın aralık ayının ikinci yarısı içinde doldurulacak ve gizli olacaktır. Ancak, “Bilgi Edinme Hakkı Kanunu”nun (TC, 2003) 25. Maddesi uyarınca günümüzde işgörenler sicil raporlarına ulaşabilmektedir. Bu şekliyle de, sicil raporları istemde bulunan işgörenler için gizli olmaktan çıkmıştır.

Sicil raporlarının işlevi nedir? Yönetim yazarlarının görüşleriyle bu sorunun yanıtı şöyledir: Aydın (1991:156)’a göre, değerlendirme yönetim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır ve değerlendirme süreci değerlendirilen programın yöneldiği amaçlarla doğrudan ilgili olmalıdır. Bursalıoğlu (2002:125), değerlendirme eyleminden önce araştırma yapılmasını öngörmekte ve değerlendirmenin amacının, uygulamadaki başarı düzeyinin tarafsız biçimde belirlenebilmesi olduğunu düşünmektedir. Tortop ve İsbir (1987:176), işgörenlerin değerlendirilmesini klasik ve modern görüş olmak üzere iki kategoride ele almışlardır: Klasik görüşte çalışanların sadakati, girişim yeteneği, görünüşü, çalışma arkadaşlarıyla ilişkisi gibi kişisel özellikleri değerlendirilirken; modern görüşte işin eylemli olarak yapılmasıyla ortaya çıkan sonuçların, daha önce üst ve alt tarafından belirlenen hedeflere uygunluğu ölçülmekte ve böylece örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için herkesin harcadığı çabaların belirlenmesinin esas alınmaktadır.

Lipham, Rankin ve Hoeh (1985:173), değerlendirmeyi her işgörenin arzu edilen sonuçlara ulaşmadaki başarım (performans) derecesi hakkında karar vermek olarak tanımlamışlar ve değerlendirme sürecinin şu dört sorunun yanıtını kapsaması gerektiğini ileri sürmüşlerdir: (1) Değerlendirme ne zaman yapılacak? (2) Değerlendirme niçin yapılacak? (3) Ne değerlendirilecek? (4) Nasıl değerlendirilecek? Bu sorular incelendiğinde değerlendirmenin zamanı, amaçları, toplanacak veri ve kullanılacak araçlarla ilgili olduğu görülmektedir.

Geleneksel değerlendirmenin son 50 yıldır önemli ölçüde değişme gösterdiğini belirten Norcini (2005)’ye göre, günümüzün değerlendirme sorunu, yargı için temel oluşturma (çıktılar, süreç ya da miktar), verinin nasıl toplanacağına karar verme (uygulama kayıtları, yönetimsel veri tabanı, günlükler ya da gözlemler) ve geçerlik ve güvenilirliğe yönelik tehditlerden kaçınmadır. Rynes, Gerhard ve Parks (2005), başarıya göre ödemeyi tartıştıkları makalede, 360 derecelik değerlendirmede çoklu puanlayıcı kullanmanın üstünlükleri arasında daha yüksek güvenilirlik, inanılabilirlik ve daha düşük yetersizliği görmekteyler. Çünkü geleneksel değerlendirmeler akranların, müşterilerin ya da üstlerin değil; yalnızca denetmenin bakış

açısını yansıtır. Bayram (2006) da, geleneksel değerlendirme yöntemlerine alternatif olarak gördüğü 360 derece başarı (performans) değerlendirmesini önermiştir. Ancak örgüt hedefleriyle ilişkilendirme, işgörenlere iyi anlatma, eğitimle pekiştirme ve izleme koşulunu getirmiş; değerlendirilenlerin, kendileri için başarı hedefi belirlemesi ve sonuçlardan sorumlu tutulmasının başarıyı olumlu yönde etkileyeceğini ileri sürmüştür.

McPherson (2007) ise astların, yöneticilerini vizyon ve liderlik; kültür, değerler ve davranış; yönetim tarzı olmak üzere üç boyutta değerlendirebilecekleri 23 maddeli bir araç önermiştir.

Çağdaş yönetim anlayışına göre değerlendirme, örgüt amaçlarının ne ölçüde gerçekleştiğini ortaya koymak ve işgörenlerin güçlü ve zayıf yanlarını belirleyerek mesleki gelişme gereksinimlerini karşılamak olmalıdır. Halen kullanılan sicil raporlarının değerlendirme işlevini hangi ölçüde yerine getirdiği kuşkuludur. Oysaki, sicil raporuna dayalı olarak alınan kararlar, işgörenler için yaşamsal bir önem taşıyabilmektedir. Kararların doğru ve uygun olması, işgörenlerin başarımlarını olumlu yönde etkilemekte ve uzun vadede örgütün gelişimine katkı sağlamaktadır. Bu derece öneme sahip bir aracın, amaçlarını gerçekleştirme düzeyinin iyi bilinmesi gerekmektedir.

### **Sicil Raporunun Kapsamı ve Özellikleri**

Devlet Memurları Sicil Yönetmeliğinin 16. Maddesinde özetle, “sicil amirleri, sicil raporunda yer alan soruların her birini, içerdikleri öğeleri esas almak suretiyle 100 tam not üzerinden değerlendirir ve sorulara verdikleri notların toplamını soru sayısına bölerek sicil notunu belirlerler” denilmektedir. Böylece belirlenen not 60’tan düşük ise işgören yetersiz görülmüş ve olumsuz sicil verilmiş olmaktadır. Başarılı ve olumlu olarak kabul edilen notlar ve sınıflaması da şöyledir:

60-75 = Orta      76-89 = İyi      90-100 = Çok İyi

Bu çalışmada sicil raporu konu edinilmekle birlikte, “Memurun Yöneticilik Ehliyeti” başlıklı bölüm araştırma kapsamı dışında tutulmuş; yalnızca “Memurun Mesleki Ehliyeti” başlığı altında yer alan maddelere ilişkin görüşler alınmıştır. Her ne kadar kadrosu şef olan işgörenler var ise de, fakültelerdeki örgütlenmede yönetici sıfatıyla kendilerine memur bağlanmadığı için, bu şefler işlevsel olarak yöneticilik yapmamakta ve sicil raporu doldurmamaktadırlar. Mesleki ehliyet hakkında, yurtdışı görevlerde temsil yeteneği dışında tüm işgörenler için 100 puan üzerinden not verilen on madde bulunmaktadır. sicil raporunun ([http://www.akdeniz.edu.tr/internet/personel/yeni/gerekli/sicil/idari\\_personel\\_sicil.doc](http://www.akdeniz.edu.tr/internet/personel/yeni/gerekli/sicil/idari_personel_sicil.doc)) adı geçen bölümüyle ilgili maddeler şöyle düzenlenmiştir:

1. Sorumluluk duygusu? (Görev ve yetki alanına giren işleri kendiliğinden, zamanında ve doğru yapma, takip edip sonuçlandırma alışkanlığı)
2. Görevine bağlılığı, iş heyecanı, teşebbüs fikri?
3. Mesleki bilgisi, yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti, kendini geliştirme ve yenileme gayreti?
4. İntizam ve dikkati?
5. İşbirliği yapmada ve değişen şartlara, görevlere uymada gösterdiği başarı?
6. Tarafsızlığı? (Görevini yerine getirirken dil, ırk, cins, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ayrılıklarından etkilenmeme)
7. Amirlerine, mesai arkadaşlarına, iş sahiplerine karşı tutum ve davranışı?
8. İnsan haklarına saygısı? (İnsanların kişiliğine ve haklarına saygı gösterme, hiç kimseye insanlık onuruyla bağdaşmayan muamelede bulunmama)
9. Disipline riayeti?
10. Görevini yerine getirmede çalışkanlığı, kabiliyeti ve verimliliği?

Bu maddeler ölçme aracının nitelikleri açısından incelendiğinde neler saptanabilir: İlk olarak, niteliksel biçimde ifade edilmiş maddelerin her birini 100'lük bir birimle puanlamanın doğru olup olmadığı ortaya konmalıdır. İkinci olarak, aynı madde içinde yer aldığı için aynı ölçmeye tâbi olacak farklı özelliklere dikkati çekmek gerekmektedir. Sözelimi bir işgören, görevine bağlı olduğu halde aynı derecede teşebbüs fikrine sahip olmayabilir. Mesleki bilgisi ile yazılı ve sözlü ifade kabiliyeti farklı derecelerde olabilir. Hatta birey, yazılı anlatım yeteneği güçlü olduğu halde sözlü anlatımda aynı başarıyı gösteremeyebilir. Aynı madde içinde kendini geliştirme ve yenileme gayreti de ölçülmek istenmiştir. Oysaki bu madde, tamamen farklı bir alanı ölçmektedir. Aynı şekilde, intizam ve dikkatin tek madde içerisinde düzenlenmesi eleştirilebilir. Bir işgören intizamlı olduğu halde, dikkati zayıfsa ne yapılacaktır? Tarafsızlık ve insan haklarına saygı, son derece soyut ve doğrudan gözlenemediği takdirde ölçülemeyecek nitelikte maddelerdir. Bu nedenle bu iki maddeye yapılan itirazlara, ilgili mahkemelerde sicil amirinin somut bir kanıt gösterememesi durumunda, başvuru sahibinin lehine karar verilmektedir. Binişik özelliklere başka bir örnek de, yedinci maddede görülmektedir. İşgörenin tutum ve davranışları amirlerine, mesai arkadaşlarına ve iş sahiplerine karşı aynı olabileceği gibi, çok farklı da olabilir. Böyle bir durumda puanlama nasıl yapılacaktır? Bu üç nitelik ayrı ayrı düşünülerek mi puanlama yapılacak yoksa 100 puan üç bölünerek mi değerlendirilecektir?



## AMAÇ

Bu çalışmanın genel amacı, birinci sicil amiri olarak birlikte çalıştıkları idari işgörenler için rapor dolduran fakülte sekreterlerinin gizli sicil raporlarının niteliği ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Fakülte Sekreterlerinin Görüşlerine Göre:

1. Sicil raporlarını doldurma zamanı ne derece uygundur?
2. Sicil raporunun biçimi fakültelerde yapılan işlere ne derece uygundur?
3. Sicil raporunda kapsanan bilgiler, işgöreni değerlendirme amacına ne ölçüde hizmet etmektedir?
4. Değerlendirilmesi gerekli olduğu halde, sicil raporunda yer almayan nitelik/nitelikler nelerdir?
5. Sicil raporunda yer almasında yarar olmayan nitelik/nitelikler nelerdir?
6. Sicil raporları işgörenlerin başarımlarını (performans) ne ölçüde ortaya koymaktadır?
7. Sicil raporlarında yer alan maddelerin her birinin 100 üzerinden puanlanması ne ölçüde uygundur?
8. Sicil raporunun gizliliği ne ölçüde uygundur?
9. Bilgi Edinme Yasasının işgörene kendi sicil notlarını öğrenme olanağı vermesi ne ölçüde uygundur?

## YÖNTEM

Bu çalışmada, Akdeniz Üniversitesi merkez yerleşkesinde bulunan on fakültede görev yapan fakülte sekreterlerinin görüşleri, yarı yapılanmış bir form üzerinde yüz yüze görüşme yapılarak alınmıştır. İlk görüşme 18 Mart, son görüşme ise 22 Nisan 2008 günü yapılmıştır. Görüşülen fakülte sekreterlerinin dördü erkek, altısı kadındır. Her bir görüşme ortalama 40 dakika sürmüştür.

Görüşmeye katılanların fakülte sekreteri olarak kıdemlerinin 1-15 yıl arasında değiştiği gözlenmiştir. Fakülte sekreteri olarak kıdem ortalaması 4,7 yıl olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların sicil raporu doldurdukları işgören sayısı da 7-33 arasında değişmektedir. Sicil raporu verilen işgörenler için hesaplanan aritmetik ortalama da 16,6 değerindedir. Tüm yöneticilerin

izniyle görüşmeler kaydedilmiş ve görüşme sonrası kayıtlar deşifre edilerek çözümlenmiştir.

## **BULGULAR**

Bu alt başlıkta, araştırma kapsamına giren fakülte sekreterlerinin yarı yapılanmış sorulara verdikleri yanıtların çözümlenmesiyle elde edilen bulgular sunulmuştur.

### **1. Sicil Verme Zamanına İlişkin Görüşler**

Görüşmeye katılan fakülte sekreterleri, sicil raporlarının aralık ayının ikinci yarısında doldurulmasının idari kadro için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar fakülteler eğitim-öğretim kurumları ise de, idari kadroda çalışan işgörenlerin işlerinin akademik takvimle doğrudan ilişkisi olmaması nedeniyle, takvim yılının sonunda sicil vermenin sakınca yaratmadığı görüşü benimsenmiştir. Görüşülen yöneticilerden biri ise, takvim yılının sonunda başka işler de yoğun olduğu için ocak ayında olmasını önermiştir.

Yılda bir kez rapor yazmayı sakıncalı bulmayan bir yönetici de şöyle konuşmuştur: “Benim bir defterim vardır. Olumsuz olumlu olayları defterime not alırım. Böylece sicil raporunu dolduracağım zaman elimde somut veriler olur.”

Bir diğer yönetici ise, aralık ayında işgörenlerin daha şirin görünmeye çalıştıkları; ocak, mart aylarında olumlu olan davranışların yıl sonuna doğru bozulabildiği gözlemini dile getirmiştir. Bu nedenle de, tek ölçme yerine yıl boyunca belirli aralıklarla başarı (performans) formları doldurulması ve bu formların yıl sonunda düzenlenecek rapora kaynaklık etmesini önermiştir.

Ayrıca işgörenle birebir görüşülerek, onun kendisini değerlendirmesini istemek de yararlı görülmüştür. Yılda iki kez değerlendirme yapmayı savunanlar da olmuştur.

### **2. Rapor İçeriğinin Fakültedeki İşlere Uygunluğuna İlişkin Görüşler**

Fakülte sekreterlerinin görüşlerine göre, sicil raporlarında kapsanan bilgiler fakültede işgörenlerden beklenen işlere uygun değildir. Çünkü rapor içeriği, Tortop ve İsbir (1987:176)'in sınıflamasına göre klasik görüşü yansıtan, işgörenin daha çok genel davranış ve kişilik özelliklerine ilişkin soruları içermektedir. Görüşülen yöneticiler, 657 sayılı kanuna tâbi tüm işgörenlerin değerlendirmesi bu rapora göre yapıldığı için, fakültedeki belirli

işleri kapsamını beklemenin çok da gerçekçi olmayacağını dile getirmişlerdir. Hatta, şef unvanlı işgörenler için sicil doldurmak daha da zordur. Onlar da yönetici kadrosunda sayıldıkları için puanlanacak madde sayısı on sekize çıkmaktadır. Ancak gerçek anlamda yönettikleri ve sicil verdikleri herhangi bir işgören bulunmamaktadır. Bu kimselerin yöneticilik yeterliklerini ölçen maddelerin puanlanması anlamsız olduğu halde, raporda yer aldığı için doldurulması gerekmektedir; bu da yapılan işin ciddiyetini bozmaktadır.

Görüşlerde dile getirilen bir konu, aynı form üzerinde birtakım değişiklikler yapılarak yıllardır kullanılması olmuştur. Bir görüş de, aday memurların uygulamalı eğitimlerinin değerlendirmelerinde kullanılan formun, sicil raporundan daha kullanışlı olduğu yönündedir ve buna benzer bir formun geliştirilmesi önerilmiştir. Fakültede yapılan iş alanlarını kapsayıcı nitelikte bir form düzenlenebileceği; ancak tüm memurlar için tek form kullanılması gerekiyorsa, bunun mümkün olamayacağı dile getirilmiştir.

Ayrıca 6 ve 8. maddelerin (insan haklarına saygı ve tarafsızlık), 100 tam puanın altına düşürülmesinin belgeye dayanması zorunluluğu nedeniyle, işgörenin başarı düzeyini gerçek dışı bir şekilde yükselttiği ileri sürülmüştür. Bu durumda, yeterince çalışmayan ve işinde başarısız olan bir işgörenin, insan haklarına saygısı ve tarafsızlığının yüksek puanla değerlendirilmesi sonucunda sicil puanı yapay olarak yükselebilmektedir. Oysaki, bu maddelerin öngördüğü davranışlar işgören tarafından zorunlu olarak gösterilmesi gereken davranışlardır ve gösterilmemesi durumunda yaptırım uygulanması gerekir. Bu nedenle görüşülen yöneticiler, söz konusu maddelerin ortalamaya katılmamasını önermişlerdir.

Eleştirilen bir diğer nokta da, sicil raporunun tüm kamu işgörenlerine uygulanması nedeniyle, her unvan ve kadroya uygun olmadığıdır. Sözelimi memur için yasa, yönetmelik vb.mevzuat hükümlerini iyi bilmek ve uygulamak gerekirken; hizmetli için başka beceriler daha önemli görülecektir.

### **3. Rapor İçeriğinin Değerlendirmeye Uygunluğuna İlişkin Görüşler**

Görüşmeye katılanlar, sicil raporlarının çok az değişiklikle yıllardır kullanıldığını; yenilenmesinde yarar olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde kamuda çalışanların öğrenim düzeyi geçmişe göre oldukça yükseldiği için, daha gözlenebilir ve ölçülebilir bir forma gereksinim olduğu görüşünü dile getirmişlerdir.

Değerlendirme konusunda yakınılan bir konu da, özelleştirmeler sonucunda kamu örgütlerine dağıtılan ve işe uygun olmayan bazı işgörenler olmuştur. Bu kişilerin iki kat ücret aldıkları halde fakültenin işi konusunda fazla bir şey yapmamaları veya yapamamaları, diğer elemanların içerlemesine yol açmaktadır. Aralarında işe uyum sağlayanlar da olduğunu söyleyen yöneticiler, görevini hiç söyletmeden yapanlarla sürekli anımsatmayı gerektirenleri aynı kefeye koymadıklarını, değerlendirirken bazı durumları da dikkate aldıklarını söylemişlerdir.

Kendini geliştirme, kendiliğinden iş yapabilme, yeni şeyler üretebilme özelliklerinin sorgulanmadığını belirten bazı yöneticiler, kendilerinin de yapamadığı bu işleri astlardan beklemenin adil olmayacağı görüşünü iletmışlerdir. Verdikleri notun arkasında olduklarını söylemekle birlikte, bazıları bu koşullarda zaten düşük not vermenin mümkün olmadığını düşünmektedir. Ancak her şey belgelendiği takdirde düşük not verilebileceği, bunun da işgörenin her davranışının kayıt altına alınması, bir başka anlatımla sürekli resmi işlem yapılması anlamına geleceği; bunun da işgörenle daha fazla sürdürüme yol açabileceği düşüncesi dile getirilmiştir.

Ayrıca sicil raporunda yer alan bazı kişilik özelliklerini değerlendirilmenin zor olduğu vurgulanmıştır. Maddelerin içeriğinde farklı davranış özelliklerinin birlikte yer almasının da değerlendirme gücünü yarattığı ileri sürülmüş; işe her gün yarım saat geç gelen, geldiği zaman da işini heyecanla yapan bir işgörenin davranışının nasıl puanlanacağı sorgulanmıştır.

#### **4. Rapora Eklenmesi Gereken Niteliklere İlişkin Görüşler**

İşe sahip çıkma, görevine bağlılık, iş heyecanı, sorumluluk duygusu, intizam ve dikkat, işbirliği gibi maddeler önemli bulunmakla birlikte; işi doğrudan ilgilendiren maddelerin de eklenmesi önerilmiştir.

Akdeniz Üniversitesinde idari personelle ilgili bir yönergenin yürürlüğe konduğu, daha öncesinde böyle bir yol haritasının bulunmadığı dile getirilmiştir. Kadroların bu yönergeye göre oluşturulması gerektiği görüşü paylaşılmıştır. Ancak bazı durumlarda işgörene görev alanına girmeyen işlerin de yaptırılabilirdiği, mevzuatta yer alan “Amirin verdiği diğer işleri de yapar” ifadesinin belirsizliği artırdığı ileri sürülmüştür. Bir yönetici de, astların üniversiteye uyumu, yaratıcılık ve aidiyet duygusunun gelişmişliği açılarından da değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. “Ancak işgörenin mesleki bilgisini sorgularken, onu geliştirmek için ne yaptığımıza, motivasyon artırıcı eğitim yapıp yapmadığımıza bakalım.” diyerek özeleştiri de yapmış; bir eğitim kurumu olan üniversitede bu konuda yapılanların özel sektöre kıyasla ne durumda olduğunu sorgulamayı önermiştir.

## **5. Rapordan Çıkarılması Gereken Niteliklere İlişkin Görüşler**

Görüşülen yöneticiler, fakültedeki idari kadroda çalışanların tümünün ilk sicil amirlerinin kendileri olduğunu söylemişlerdir. Çünkü fakültelerde şef kadrosunda bulunan memurların, ast statüsünde olan işgörenleri yoktur. Bu nedenle, sicil raporunun ikinci bölümünde yer alan sekiz maddeye ilişkin veri toplanmamıştır. Ancak görüşmelerde, bu şeflerin gerçek anlamda yöneticilik yapmamalarına karşın; yalnızca o kadroyu işgal ettikleri için zorunlu olarak ikinci bölümü de doldurdıkları ifade edilmiştir. Ayrıca bu bölümde yer alan “sosyal ve beşeri münasebetler” maddesini puanlamanın güclüğü dile getirilmiş, bu niteliğin mesai dışındaki davranışları da kapsayabileceği uyarısı yapılmıştır.

Değerlendirme güclüğü ve 100 puanın altına düşüldüğünde belge gerektirmesi nedenleriyle, raporun 6 ve 8. Maddelerin rapordan çıkarılması önerilmiştir. Çalışkanlık ile dikkat arasında ilişki kurulabilirken, intizam ile dikkatin aynı bireyde farklı olabileceği; bu nedenle bu iki özelliğin de ayrı maddelerde yer alması gerektiği dile getirilmiştir.

## **6. Raporun İşgören Başarım Düzeyini Yansıtmasına İlişkin Görüşler**

Bir görüşmede, iki cümleyi yan yana getirip yazamayan memuru tanımlayacak bir madde bulunmadığı ileri sürülmüş; ayrıca işgörenin kendisine dönüt sağlanmadığı için, beğenilmeyen davranışlarını değiştirmede etkili olamadığı belirtilmiştir. İşgörenin başarımını net bir şekilde yansıtmadığı gibi, aynı maddede birkaç davranış ve özelliğin ölçülmesinin de sorun yarattığı vurgulanmıştır.

Bazı yöneticiler, birebir çalışmadıkları işgörelere de sicil vermeleri gerektiğini; böyle durumlarda sicil amiri olmadıkları halde o kişilerle daha yakından çalışanların görüşlerine başvurmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Özellikle, fakültelerin bölüm ve anabilim dallarının sekreteri olarak çalışan işgörelere bölüm ve anabilim dalı başkanlarının daha iyi tanıdıklarını; ancak idari kadroda oldukları için sicil raporunu kendilerinin doldurduklarını ifade etmişlerdir. Aynı durum, ikinci sicil amiri konumunda olan dekanlar için de söz konusudur. Dekanlar da çoğu kez tüm işgörelere yeterince tanımadıkları için, değerlendirmeyi ilk sicil amirlerinin puanlaması doğrultusunda yapabilmektedirler. İlk ve ikinci sicil amirinin değerlendirmesi arasında 10 puandan fazla farklılık olduğu durumlarda üçüncü sicil amirinin devreye gireceği belirtilerek, dekanların daha çok ilk puanlamaya uygun biçimde not verdikleri ifade edilmiştir.

Ayrıca işgörenin başarımını daha nesnel olarak yansıtabilme için, yıl içinde belirli aralıklarla gözlemler yapmaya ve bunları kayıt altına almaya duyulan gereklilik dile getirilmiştir. Böyle bir durumda, davranış gelişiminin işgörenele kayıtlar üzerinde paylaşılabilmesi ve hangi maddelerde kendilerinin gelişmeye gereksinimi olduğunu öğrenen işgörenlerin, daha olumlu ve yapıcı bir davranış içerisine girebileceği görüşü belirtilmiştir.

### **7. Raporun Puanlanma Biçimine İlişkin Görüşler**

Raporun puanlanması üzerine farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Maddelerin on ya da beş üzerinden değerlendirilmesinin yanı sıra; A, B, C kategorilerinde yapılacak bir değerlendirmeyi önerenler de olmuştur. Bir yönetici, memuriyete başladığında beri değerlendirmenin aynı şekilde yapıldığından yakınlıkla güncelleştirme gereğinden söz etmiştir.

“100 puandan 60’ını devlet zaten vermiş, yalnızca 40 puanlık bir kısım bize kalmış” diyen bir diğer yönetici de, hiç kimseye olumsuz sicil vermediğini belirtmiştir. Bir diğer yönetici, işgörenleri birbiriyle karşılaştırmadığını, işle duygusallığı karıştırmadığını söylemiş ve şöyle devam etmiştir: “Bazen arkadaşlarıma siz kendiniz doldurun, ben imzayı atacağım. Sorular gayet açık. Elinizi vicdanınıza koyarak doldurun.” diyorum. “Bugüne kadar ‘tamam, ben yaparım’ diyen olmadı. Gerçi bu benim görevim, ama cesaret eden kimse de çıkmadı. Ancak bu, insanlara düşünme fırsatı veriyor. ‘Ben ne yapıyorum. Buna uygun davranabiliyor muyum?’ diye düşünüyor.”

Bir yönetici de “orta”, “iyi” ve “çok iyi” aralıklarının genişliğinden yakınmış ve kategorilerdeki puan gençliğinin 60-75 arasında 16, 76-89 arasında 14, 90-100 arasında ise 11 puan aralığı bulunmasını eleştirmiştir. Gerçekte 100’de 70’in puanlandığı, daha çok sıfır ve beşle biten puanların verildiği; 87, 79 gibi ara değerlerin hiç kullanılmadığı belirtilmiştir. Esasen bir yıllık gözleme dayalı bir değerlendirme yapılsa, kendileri de dahil hiçbir işgörenin 100 puan alamayacağı görüşü yansıtılmıştır.

Bir yönetici de değerlendirmeyi hemen yapmadığını, kimseyi kimseye kıyaslamadığını, ruh hali değişmeden kendi standartlarını oluşturmak ve nesnel (objektif) kalabilmek için herkese belirli bir maddenin puanını verdikten sonra diğer maddeye geçtiğini belirtmiştir. Bazı yöneticiler de, en çok “düşünceler” kısmına ne yazacakları konusunda yaşadıkları tereddütü paylaşmışlardır.

Sicil raporundaki değerlendirmeye çok inanmadığını belirten bir yönetici de, ancak 90 puan ve üzerinde ise 6 yıl sonunda bir kademe verildiği için anlamı olduğunu, aksi takdirde herhangi bir etki yaratmadığını

düşünmektedir. 90 ve üzerinde sicil puanı verdiği çok işgörenin olmadığını bildiren bir yönetici de, mahkemelik birkaç sorun yaşadığını; ancak kendisinin takdir hakkına mahkemenin saygı gösterdiğini ifade etmiştir. 90 ve üzerinde puan verilecek işgören sayısının çok fazla olamayacağı, ancak üstün başarı gösterenlerin bu puanı almayı hak edecekleri savunulmuştur.

### **8. Sicil Raporunun Gizliliğine İlişkin Görüşler**

Tüm yöneticiler, rapor sonuçlarına ulaşılabilirdiği için gerçek anlamda gizliliğin kalmadığını ileri sürmüşlerdir. Ancak, işgören kendi raporunun yalnızca ortalama puanını gördüğü için, eksiklerinin neler olduğunu anlayamamaktadır. “Arkadaşlarımla formu göstermeden de olsa değerlendirme konuşması yapıyorum.” diyen bir yönetici, işgörenlerin ocak ayının başında hemen bir form doldurup sicil puanlarını öğrendiklerini ifade etmiştir. Bu yönetici ayrıca, başarımın aylık olarak değerlendirilmesini, değerlendirme sonuçlarının paylaşılarak işgörene kendi durumunu görme ve eksikliklerini giderme fırsatı verilmesini, bunlara dayalı olarak düzenlenecek sicil raporlarının ise gizli kalmasını önermiştir.

Bir yönetici sicil raporunun şeffaf olması ve böylece işgöreni geliştirmesi gerektiğini ileri sürmüş ve işini seven, işi zamanında yapan bir kimsenin de hata yapabileceğini belirtmiş ve mevcut raporla işgörenlerin başarım farkının ortaya konmadığını söylemiştir. Yöneticiler raporun bu haliyle tamamen açık olmasının pek anlamı olmayacağı, gerçek anlamda bir başarım değerlendirmesi söz konusu olduğunda ise gizli olmasının gerekmeceği görüşünü iletmişlerdir.

Fakültelerde kadro ile iş uygunsuzluğuna da değinilmiş; mali işler, personel işleri, yazı işleri, destek işleri vb. şeflikler olması ve memurların bu şefliklere bağlı olarak görev yapması önerilmiştir. Bazı durumlarda hizmetliye yazı yazdırmak zorunda kaldığını belirten bir yönetici, görevinden daha fazlasını yapan elemanını hangi ölçüte göre değerlendireceğini bilemediğini belirtmiştir. Önlisans mezunu, bilgisayar kursu görmüş bir hizmetliye sahip olduğunu söyleyerek; bu tür kimselerin örgüt içinde doğru yerde değerlendirilmesi beklentisini iletmiştir.

### **9. Bilgi Edinme Yasasına İlişkin Görüşler**

“Bilgi Edinme Yasası, bizi ateşe atıyor.” diyen bir yönetici, işgörenin kendisini olduğundan daha çalışkan görebildiğinden yakınmıştır. Ayrıca altı yılda 90 ve üzeri puan alan işgörenin bir kademe almasını yetersiz bularak, bu sürenin üç yıla indirilmesini önermiştir. Böyle bir ödüllendirmenin diğerlerini de teşvik edeceği görüşünü iletmiştir.

Bir yönetici de şöyle konuşmuştur: “Bir grup arkadaşım puanlarını öğrendikten sonra bana geldi. Onlara ‘Bu, benim değerlendirmem’ dedim. Size versem şu arkadaşınızı nasıl değerlendirirdiniz? Sonunda az çalışanla çok çalışanı ayırmak gerektiğini anladılar.”

Bir diğeri de “5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, eğer konu mahkemelik olur da kurum kaybederse, kişiden tazminat alınmasını gerektiriyor. Bu nedenle olumsuz sicil vermek istemiyorsunuz.” demiştir.

Görevin altından kalkamayan kişiler olabildiği, bazı işleri bazı kişilerin yapamadıkları belirtilerek; özellikle bankalardan gelen bazı işgörenlerin fakültedeki işlere uyum sağlayamadıklarından yakınılmıştır.

#### **10. Sicil Raporundan Kaynaklanan Diğer Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Görüşmenin sonunda, yöneticilerden sonsöz olarak varsa sorun olarak gördükleri durumlar ve bunlara ilişkin çözüm önerilerini paylaşmaları istenmiştir. Alınan yanıtlar özetle şöyledir:

- ❖ Sorular zaten çok iyi ölçmüyor. Onun için de iyimser düşünüyorum. Ama objektif olunamıyor.
- ❖ Ben sicil raporumu merak etmiyorum. Dekanım benim raporumu açık olarak vermesine rağmen gizli olduğu için ben bakmadım.
- ❖ Ne ölçüldüğü belli değil. Çalışanla çalışmayanı ayırmıyor. Amirle memuru karşı karşıya getiriyor.
- ❖ Birebir çalışmadığımız insanların sicilini doldurmak zor. Sicil verenlerin sayısı artırılmalı.
- ❖ Değerlendirme yatay olarak da yapılabilir.
- ❖ Kişilik problemlerini aşmamış bir amir olabilir, cinsel istismara açık olabilir. Bu nedenle bir komisyon marifetiyle yapılması daha iyi.
- ❖ İlk on soruda genel, diğerleri işin gereğine göre özel nitelikte maddelerden oluşan bir form kullanılabilir.
- ❖ Rapor düzenlenirken işgörenin kendi görüşü de alınabilir.



## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Akdeniz Üniversitesi yerleşkesinde görev yapan fakülte sekreterlerinin, doldurdukları sicil raporundan mevcut haliyle memnun olmadıklarını göstermiştir. Rapor içeriğinin gözlenebilir ve ölçülebilir maddelere yeterince sahip olmaması ve puanlama biçiminin ölçmenin güvenilirliğini artırıcı nitelikte bulunmaması; rapor doldurma sürecini zorlaştırabilirdiği gibi, ciddiyetine de gölge düşürebilmektedir.

Görüşülen yöneticilerden birisi, Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik (MEB,1995)'te öngörülen “uygulamalı eğitim değerlendirme belgesi” benzeri bir formun kullanılabilirliğini belirtmiştir. Bu formda, tüm memurlar için öngörülen nitelikler 50 puan üzerinden değerlendirilmekte; geriye kalan 50 puan ise, memurun sınıf ve görevleri dikkate alınarak oluşturulan mesleki bilgiye ilişkin genel özelliklerden verilmektedir. İlk 50 puanlık kısım beş gruba ayrılmıştır: (1) Genel nitelikler=10 puan, (2) Disiplin kurallarına uyma durumu= 15 puan, (3) çalışkanlığı= 15 puan, işbirliği yapma durumu= 5 puan, güvenilirliği ve sadakati= 5 puan. Bu formun sicil raporundan temel farklılığı, yalnızca değerlendirme kategorilerine farklı puan verilmesi değildir. Aynı zamanda, her kategori somut davranışlar olarak da ifade edilmiştir. Örneğin, güvenilirliği ve sadakati kategorisi içinde dürüstlüğe iki puan verilirken; dedikodu yapma alışkanlığının olmaması, gizliliğe riayeti ve sır saklaması, görevi kötüye kullanmaması için birer puan ayrılmıştır. Ancak bu maddelerde de, gözlenebilirlik ve ölçülebilirlik niteliği tartışma konusudur. Her biri için somut belge ve kanıt gereksinim duyulacaktır. Bu durum da, yöneticiyi yaşanan her olayı sorgulamaya ve belgelemeye yöneltebilir. Böylece bir eğitim örgütü olan fakültelerde, formal yan giderek çok fazla ağırlık kazanabilir.

Bir diğer yönetici, “Akdeniz Üniversitesi Fakülte, Enstitü, Yüksekokul ve Meslek Yüksekokulu İdari Örgütüne İlişkin Yönerge”(A.Ü., 2008)'yi anımsatmış ve ona göre düzenleme yapılabileceğini belirtmiştir. Adı geçen yönergeye göre, akademik birimlerin idari kadrosu, sekiz farklı alandan birinde görev yapmaktadır: Özel kalem, yazı işleri, personel işleri, öğrenci işleri, mali hizmetler, destek hizmetleri, bölüm / program idari işleri, araştırma –uygulama- üretim işleri. Ancak yönergede iş tanımı yapılmış olmakla birlikte, işgörenin yeterlik ölçütünü belirlemek için gereken öğelere rastlanmamıştır.

Esasen, sayıları yaklaşık bir buçuk milyon olan tüm memurlar için tek bir sicil raporu uygulanırken; bunu her memurun farklı görevlerine uygun hale getirmek çok da kolay olmayacaktır. Kısa dönem için, genel bir form

üzerinde yapılacak düzenlemelerin uygulanması ve dönütlerin değerlendirilmesi sonucunda, gereksinimleri daha iyi karşılayan bir sicil raporu geliştirilebilir.

Bu çalışmanın sınırlılıkları göz ardı edilmeden, görüşmeye katılan yöneticilerin görüşlerinden de yararlanılarak, mevcut sicil raporunun genel nitelikteki on maddesinin yerine yirmi maddeli yeni bir taslak önerilmiştir. Taslak, görüşmelerde ortaya çıkan tartışmalar çerçevesinde araştırmacılar tarafından yazıldıktan sonra fakülte sekreterlerine e-posta ile gönderilerek uygun bulup bulmadıkları sorulmuş; eksik gördükleri nitelikleri de eklemeleri istenmiştir. E-posta yoluyla tümünden gelen eleştiri, öneri ve katkılar doğrultusunda; Ek A'da bir örneği sunulan taslak ortaya çıkmıştır. Bu taslak kuşkusuz bir ön adımdır ve geliştirilmesi gerekir. Ayrıca işin niteliğini yansıtan ayrı bir bölüme de gereksinim duyulacaktır. Çeşitli meslek kuruluşlarının başarımlarını değerlendirme uygulamasına ilişkin kuşku ve eleştirileri de dikkate alınarak, kamu yararı ve iş güvenliğini sağlayıcı nitelikte bir başarımlar değerlendirme çabasına girişilebilir. Rynes, Gerhard ve Parks (2005) ile Bayram (2006)'ın önerdiği gibi, değerlendirme sürecine kişinin kendisi de dahil olmak üzere tüm paydaşların katılabildiği 360 derecelik değerlendirme uygulaması yapılabilir.

Tüm kamunun değerlendirme sistemini etkilemek, kuşkusuz bu çalışmanın güç ve sınırlarının çok ötesindedir. Ancak, bu konuya ilişkin sorunlar son zamanlarda artmıştır ve giderek daha da artacağı benzetilmektedir. Bu nedenle, çok daha kapsamlı araştırmaların yapılması ve sistemin geliştirilmesi gerekmektedir.

#### KAYNAKÇA

- A.Ü. (2008). "Akdeniz Üniversitesi Fakülte, Enstitü, Yüksekokul ve Meslek Yüksekokulu İdari Örgütüne İlişkin Yönerge", 31.01.2008 tarih ve 01/23 sayılı Senato Kararı.
- Aydın, Mustafa. (1992) Eğitim Yönetimi, Hatiboğlu Yayınları, 3. Bası, Ankara.
- Bayram, Levent (2006). "Geleneksel Performans Değerlendirme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif: 360 Derece Performans Değerlendirme". Sayıştay Dergisi, Sayı: 62, 47-65.
- Bursalıoğlu, Ziya (2002) Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayıncılık, Onikinci Basım, Ankara.

- Lipham, James M.; Rankin, Robb E. ve Hoeh, James A. ( 1985) The principalship: Concept, Competencies, and Cases, Longman, NewYork&London.
- McPherson, Blair (2007). “Do Your Staff You’re a Better Manager? Evaluating Leadership Development”. The International Journal of Leadership in Public Services, 3 (4), 69-72.
- MEB. (1995) MEB. (1995) “Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelik”, *Tebliğler Dergisi*, 30.01.1995 (2423), <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/42.html>, 1.5.2008.
- Norcini, John J. (2005) “Current Perspective in Assessment: The Assessment of Performance at Work”. Medical Education, 39, 880-889.
- Rynes, Sara L., Gerhart, Barry & Parks, Laura. (2005) “Personnel Psychology: Performance Evaluation and Pay for Performance”. Annual Review of Psychology, 56, 571-600. online at <http://psych.annualreviews.org>
- T.C. “Bilgi Edinme Hakkı Kanunu, No.4982”, Resmi Gazete, 24 Ekim 2003, Sayı: 25269.
- T.C. “Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği”. Resmi Gazete, 18.10.1986, Sayı:19255.
- Tortop, Nuri ve İsbir, Eyup Günay. (1987) Yönetim Bilimi, Bilim Kitap Kırtasiye, Ankara.

**EK A**  
**SİCİL RAPORU İÇİN ÖNERİLEN GENEL DEĞERLENDİRME**  
**TASLAĞI**

No	Ölçülecek İfadeler*	Seçenekler				
		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	İşinin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Mesai saatlerine uygun davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Hizmetin gerektirdiği görevleri zamanında yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Hizmetin gerektirdiği görevleri eksiksiz yapar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Sorumluluğunun gereklerini yerine getirir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Hizmet verdiği kişilere karşı güler yüzlüdür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	İşbirliğine yatkındır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Yeni bilgi ve beceriler kazanmaya isteklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	İş arkadaşlarıyla ilişkisi olumludur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Eleştiri ve önerilere açıktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	İşinin gerektirdiği dikkat ve özeni gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Üstlerine karşı saygılıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Gizliliğe uygun davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Bilmediği konularda yardım istemekten kaçınmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	İşin gerektirdiği değişime kolayca uyum sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Tartışmalarda olumlu ve yapıcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	İşiyile ilgili teknolojik gelişmeleri izler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Yasa, yönetmelik ve emirlere uyar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Görevinde eşitlik ilkesine uygun davranır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Kurumu temsil yeteneğine sahiptir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Seçeneklerin puan değeri şöyle olabilir:

Her zaman (5) Çoğu zaman (4) Bazen (3) Nadiren (2) Hiçbir zaman (1)

**Değerlendirme İçin Yönerge:**

Bu araç ile alınabilecek puanlar 20-100 arasında değişecektir. İşgörenin değerlendirilmesi de şu ölçütlere göre yapılabilir:

59 puan ve altı = Beklentileri hiç karşılamamaktadır.

60-69 puan = Beklentilerin altındadır.

70-79 puan = Beklentileri karşılamaktadır.

80-89 puan = Beklentilerin üstündedir.

90-100 puan = Beklentilerin çok üstündedir.

# GENELLENEBİLİRLİK KURAMI İLE BİR PERSONEL SEÇME YÖNTEMİNDE GÜVENİRLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Atilla YELBOĞA\*

## ÖZET

Geleneksel anlamda personel seçme yöntemlerinde sıkça kullanılanlardan biri de mülakatlardır. Mülakatlar, mülakatı yapan kişi/(ler)in mülakata alınan adayla iletişim içerisinde olduğu ve adayın özelliklerini belirlemeye çalıştıkları bir yöntemdir. Mülakatlar “yapılandırılmış” ve “yapılandırılmamış” olarak iki ana başlık altında toplanmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı personel seçme sürecinde yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak güçlü bir istatistiksel temele sahip olan ve bütün hata kaynaklarını birlikte değerlendirip ölçmenin güvenilirliğinin belirlenmesini sağlayan Genellenebilirlik kuramı kullanılarak güvenilirliğin değerlendirilmesidir. 18 adayın,6 görev için 7 değerlendirici tarafından puanlandığı mülakat ortamındaki bir ölçme durumunda, değişkenlik kaynakları arasındaki etkiler incelenerek, G katsayısı 0,81077 olurken Phi katsayısı 0,63159 olarak kestirilmiştir. Yapılan alternatif karar çalışması sonucunda değerlendirici ve görev sayılarının iki artırılıp iki azaltılması durumunda kestirilen G ve Phi katsayıları incelenmiş, yüksek güvenilirlik değerleri elde etmek için ileride yapılacak mülakatlarda değerlendirici sayılarını arttırmak yerine görev sayılarının arttırılmasının daha ekonomik olacağı sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Personel seçimi, Mülakat, Genellenebilirlik Kuramı

---

\* Türkiye Personel Yönetimi Derneği ayelboga@hrm.gen.tr

## **PERSONEL SEÇME SÜRECİ**

Bir örgütün insan kaynaklarını etkili bir biçimde kullanabilmesi büyük ölçüde o örgütte uygulanan personel seçme ve yerleştirme sürecinin başarısına bağlıdır (Koç,2002).

Örgütlerin devamlılıklarını sağlayabilmeleri, bir ölçüde seçmiş oldukları personelin sahip olduğu psikolojik özellikler ile ilgilidir. Personel seçim sürecinin sağlıklı bir biçimde başlatılabilmesi için neyin ve kimin arandığı kararının verilmesi gerekmektedir. İlk aşamada gerekli olan veriler iki temel gruptan toplanmaktadır. Bunlardan birincisi, işin özelliklerinin ikincisi ise bu özelliklere en uygun olabilecek adayın niteliklerinin belirlenmesidir(Kepir-Sinangil,1996). Başka bir deyişle iş analizinin yapılmasıdır.

Personel seçme yöntemlerinin örgütlerde kullanılma durumları incelendiğinde bu yöntemlerin “geleneksel” ve “modern” teknikler olarak iki ana grupta toplandığı görülmektedir (Robertson ve Kandola,1982; Barclay,1997; Farnham ve Stevens,2000).

Geleneksel seçme yöntemleri; psikometrik testler, mülakatlar ve referanslar olarak belirtilirken, iş örneklem testleri, değerlendirme merkezleri ve biyografik verilere dayalı yöntemler, grup destek sistemleri ve grafoloji ise modern seçim teknikleri olarak ele alınmaktadır (Tullar ve Kaiser, 1999)

Geleneksel işe alım süreci birbirini izleyen şu aşamalardan oluşmaktadır: yeni personel ihtiyaçlarının belirlenmesi, iş taleplerinin ve onayının teslimi, işlerin duyurulması, iş başvurularının alınması, özgeçmişlerin/başvuruların gözden geçirilmesi, mülakat, işe alım öncesi ön eleme, iş teklifi ve sözleşmenin yapılmasıdır (Lee, 2005).

## **PERSONEL SEÇME SÜRECİNDE MÜLAKAT**

Geleneksel anlamda, işe personel seçme yöntemlerinden sıkça kullanılanlarından biri de mülakatlardır (Arvey ve Campion,1982; Gilmore ve Ferris,1989; Barclay,1997). Mülakatlar, mülakatı yapan kişi(ler)in mülakata alınan adayla iletişim içerisinde olduğu (Golhar ve Desphande,1993) ve adayın özelliklerini belirlemeye çalıştıkları bir yöntemdir. Mülakatın temel amacı, adayın ilk aşamada vermiş olduğu bilgilerin doğruluğunu belirlemeyi, örgüt ve aday arasındaki uyum derecesini (Parsons, Cable ve Liden,1999) ve adayın geçmiş tecrübeleri ile

gelecekteki davranışlarını tahmin edebilmeyi (Motowildo,1999) hedeflemektir.

Bir mülakatın yapısı, personel seçme yöntemi olarak önemli bir faktördür. Champion, Palmer ve Champion'a (1997) göre, iş analizine yönelik temel sorular sorma, her adaya aynı türden soru sorma, çoklu ölçekler kullanarak cevapları değerlendirme, mülakat sırasında detaylı notlar tutma, birden fazla mülakatı yapan kişi bulundurma, adaya ve mülakata bağlı kalarak yapılacak olan istatistiksel yöntemleri kullanma mülakat yapısının bileşenleri olarak görülmektedir.

Bunun yanı sıra, adayların özellikleri, mülakatı yapanların özellikleri ve durumların (örn; çevre koşulları, ışık, sıcaklık, ses) özellikleri mülakatları etkileyen faktörler arasında yer almaktadır(Arvey ve Campion,1982; Bernardin ve Russell, 2003).

Literatür incelendiğinde, mülakatların “*yapılandırılmış*” ve “*yapılandırılmamış*” olarak iki ana başlık altında toplanmış olduğu görülmektedir. Bu iki tür mülakat, yapısı gereği sahip olduğu özellikler bakımından birbirinden ayrılmıştır. Yapılandırılmış mülakatlar, bir uzmanlık gerektiren (Barclay,1997), belirli bir teknik yöntemle geliştirilen (Arvey ve Campion,1982), adaylardan iş ile ilgili bilginin sağlanması ve etkin iletişim için bir eğitimin alındığı (Bernardin ve Russell,2003), açık pozisyona ait gerekli yetkinlikleri de kapsayan iş analizlerine dayanarak geliştirilen (Hilton,2000) mülakat tipleridir. Buna karşın yapılandırılmamış mülakatlar, bir iş analizine bağlı kalınmadan, adayın kişilik ve psikolojik yapısı üzerine odaklanan, standart bir ölçme tekniğinin kullanılmadığı, yöneticilerin ve mülakatı yapan kişilerin subjektif kararlarının ön planda olduğu mülakat türleridir (Barclay,2001).

“Yapılandırılmış” ve “Yapılandırılmamış” mülakat tiplerinin birbirlerine göre avantajlı ve dezavantajlı yönleri bulunmaktadır. Yapılandırılmamış mülakatlarda daha düşük maliyetli, nedensel ve organize olmamış yöntemler kullanıldığı için, güvenilirlik derecelerinin daha düşük seviyelerde olduğunu Lin ve Kleiner (1999) tarafından yapılan bir çalışmada gösterilmiştir. Yapılandırılmış mülakatların yapılandırılmamış mülakatlara göre daha geçerli olmasına karşın, daha fazla eğitim, teknik beceri ve dolaylı olarak daha maliyetli olduğunu ifade edilmektedir (Dunnette ve Borman,1979). Bunun yanında, Champion, Pursell ve Brown (1988), yapılandırma derecesi yüksek olan mülakatların cevapları için ölçekler geliştirmek, görüşme kaydı tutmak, iş yönelimine, adillik ilkesine ve dokümantasyonlara odaklanmak açısından daha etkin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu iki grupta toplanan mülakat tiplerine bakıldığında,

davranışsal, durumsal, bilgiye dayalı olan panel, davranışları ölçen toplu ve stres mülakatlarını yapılandırılmış mülakatlar (Guion,1987; Barclay,1997); bu türlerin dışında kalan ve sistematik bir aşama izlemeyen mülakatları ise yapılandırılmamış mülakatlar grubu altında toplamak mümkündür.

Her iki mülakat grubu göz önünde bulundurulduğunda, örgütlerin bu mülakat türlerini uygulamaları için gerekli yetkinliklere sahip olması gerekmektedir.

### **GENELLENEBİLİRLİK KURAMI**

Genellenebilirlik kuramı, davranış ölçmede güvenilirliğin değerlendirilmesini, güvenilir gözlemlerin tasarlanmasını, araştırılmasını ve kavramlaştırılmasını sağlayan, temelinde varyans analizine (ANOVA) dayalı olan istatistiksel bir kuramdır (Cronbach, Rajaratnam ve Gleser,1963; Cronbach, Gleser, Nanda ve Rajaratnam,1972). Genellenebilirlik kuramının amacı, ölçme sonuçlarını farklı varyans kaynaklarına ayırarak, yorumlayarak ve tanımlayarak, ölçme konusu olan bireyler ya da objelerin gözlenen puanlarının evren puanlarına (klasik test kuramındaki gerçek puan kavramına karşılık gelir) doğrulukla genellenmesini sağlamaktır (Atılğan,2004).

Genellenebilirlik kuramında, genellenebilirlik (G) çalışması (generalizability study) ve karar (D) çalışması (decision study) olarak iki farklı çalışma kullanılır (Shavelson ve Webb,1991). G çalışmasının amacı, ölçmedeki değişkenlik kaynakları (ör: değerlendirici, görev vb.) hakkında bilgi sağlamaktır. G çalışması, bütün hata kaynaklarını birlikte değerlendirerek, hata kaynaklarının etkilerini ortaya koymak için yapılmaktadır (Nugent ve Hankins,1992; Brennan,2001). K çalışmasının amacı ise ölçmedeki hataları indirmenin alternatiflerini ortaya koymaktır. K çalışması ile alternatif çalışmalar yapılarak değişkenlik kaynaklarının farklılaştırılması (artırılması veya azaltılması) ile ölçmenin en uygun desenine ulaşılmaya çalışılır. K çalışması, G çalışmasından sonra ortaya konan bilgilere dayanarak yapılmaktadır (Shavelson ve Webb,1991).

G çalışmalarında potansiyel hata kaynaklarına bağlı olarak farklı desenler bulunmaktadır. Bu desenlerde değişkenlik kaynaklarının seçilmesinde tesadüfi ve sabit etki, verilerin düzenlenmesinde ise çapraz ve yuvalanmış olması durumu söz konusudur. Değişkenlik kaynaklarının özelliklerine ve sayısına bağlı olarak farklı varyans analizi modeli bulunmaktadır. G kuramının desenleri de bu varyans modellere bağlı olarak



belirlenir (Crocker ve Algina,1986; Shavelson ve Webb,1991; Brennan,2001)

Genellenebilirlik kuramında bağıl ve mutlak değerlendirme olmak üzere iki tür değerlendirme vardır. Bağıl değerlendirmeler için genellenebilirlik katsayısı ( $E\rho^2$  veya G), mutlak değerlendirmeler için ise güvenilirlik katsayısı ( $\Phi$  veya Phi) hesaplanır (Shavelson ve Webb,1991; Brennan,2001). Brennan (2004), G ve Phi katsayılarının yeterlik ölçütlerinin isteğe bağlı olarak değiştiğini ancak bazı araştırmacıların G ve Phi katsayılarının 0,80'den büyük olması durumunda “yüksek” olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir (Atılğan,2004).

### AMAÇ

Bu çalışma ile örgüte personel seçme sürecinde yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilen puanların güvenilirliğini belirlenmesinde, Genellenebilirlik kuramı kullanılarak G ve Phi katsayılarının elde edilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında elde edilen verilerden hareketle, ileride daha verimli ve istenilen düzeyde güvenirlige sahip mülakat planlaması için alternatif Karar çalışmaları yapılarak sonuçları tartışılmıştır.

### YÖNTEM

Genellenebilirlik kuramı kullanılarak personel seçiminde yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilen puanların güvenirliginin belirlenmesini inceleyen tarama türündeki bu araştırma için aşağıda araştırma grubu, veriler ve toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizi verilmiştir.

#### **Araştırma Grubu**

Araştırma grubunu, İstanbul ilinde faaliyet gösteren Otomotiv firmasına alınmak üzere yapılandırılmış teknik mülakata çağırılan 18 aday mühendis personel oluşturmaktadır.

G kuramına göre her bir değişkenlik kaynağının düzeylerini oluşturan değerlendirici ve görevler, değerlendirici ve görev evrenini oluşturduğundan, yapılandırılmış mülakat formunu değerlendirici olabilecek niteliklere sahip tüm yöneticiler ve bu yapılandırılmış mülakat formunda kullanılabilecek görevler ise değerlendirici ve görev evrenini oluşturmaktadır. Bu evrenlere genelleme yapmak için mülakat komisyonunda yer alan değerlendiriciler ve kullanılan görevler ise değerlendirici ve görev örneklemini oluşturmaktadır.

### **Araştırma Verileri**

Araştırmada İstanbul ilinde faaliyet gösteren Otomotiv firmasının Satış Sonrası Servis Bölümü'ne Servis Mühendisi seçmek amacıyla 2007 yılında yapılan yapılandırılmış teknik mülakat formu verileri kullanılmıştır.

Mülakat sınavında 18 adayın her biri; Otomotiv firmasından farklı birimlerden sorumlu yedi kişilik bir komisyon (değerlendirici örnekleme) tarafından altı görev (görev örnekleme) üzerinden birbirinden bağımsız olarak 1 – 10 puanları arasında yapılandırılmış mülakat formu ile puanlanmıştır. Mülakat formundaki görevlerin her biri adayların görev yapacağı satış sonrası servis bölümü iş analizinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Mülakat esnasında kullanılan değerlendirme formu ilgili firma tarafından halen kullanılmaktadır. Formun geçerliliği ve gizliliğini korumak amacıyla formda yer alan görevler bu makalede paylaşılmamaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada, aday(a), görev(g) ve değerlendirici(d) değişkenlik kaynağını ifade etmektedir. Mülakattaki değişkenlik kaynağının bütün koşulları diğer bir değişkenlik kaynağının bütün koşullarını gözlediği için (a x g x d), G Kuramı çaprazlanmış deseni kullanılmıştır. Burada (a x g x d) deseninden; adaylar, görevler, değerlendiriciler olmak üzere üç ana etki, aday-görev, aday-değerlendirici, görev-değerlendirici olmak üzere üç ortak etkileri ve kalan etki olmak üzere yedi varyans bileşeni hesaplanacaktır.

G kuramı içerisinde G çalışmasıyla varyans bileşenlerinin kestirilmesi ve K çalışması ve alternatif K çalışması ile G ve Phi katsayılarının hesaplanmasında GENOVA (Crick ve Brennan,1983) programı kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Çalışmanın amacı doğrultusunda öncelikle Genellenebilirlik kuramı G çalışmasına ilişkin analizler daha sonra K çalışmasına ilişkin analizler yapılarak elde edilen bulgular verilmiştir.

G çalışmasına ilişkin bulgular;

**Tablo 1. G Çalışması ile kestirilen varyans bileşenleri (ANOVA Tablosu)**

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	Kestirilen Varyans Bileşeni	Varyans Yüzdesi
a (aday)	160,149	17	9,420	0,181	16,61
g (görev)	4,403	5	0,880	0,002	0,18
d (değerlendirici)	297,656	6	49,609	0,439	40,28
a x g	16,953	85	0,199	0,002	0,18
a x d	179,915	102	1,763	0,263	24,13
g x d	17,994	30	0,599	0,023	2,11
a x g x d, e	92,148	510	0,180	0,180	16,51

Tablo 1.de verilen varyans bileşenleri ve toplam varyans içindeki değişimden hareket ederek varyansların bağıl büyüklüklerine bağlı olarak ana ve ortak etkiler aşağıdaki şekilde yorumlanabilir.

Adaylar (a) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni (0,181) en yüksek üçüncü varyans payına sahiptir. Bireyler için kestirilen varyans bileşeni Klasik test kuramındaki gerçek puan varyansına karşılık gelen evren puanı varyansıdır. Bu sebepten dolayı bu varyansın büyük olması beklenir. Bu durumda adayların ölçülen özellik bakımından ayrışamadıklarını ifade etmektedir. Görev (g) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni (0,002) toplam varyansın % 0,18'ini açıklamaktadır. Görev ana etkisi için kestirilen varyans bileşeninin toplam varyansı açıklama oranının oldukça düşük olması (neredeyse sıfıra yakın), görevlerin kolay veya zorluk bakımından birbirlerinden farklılaşmadıklarını göstermektedir. Değerlendirici (d) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeni (0,439)'dur ve toplam varyansın %40,28'ni açıklamaktadır. Bu ölçme durumu için en yüksek varyans payına değerlendirici ana etkisinin sahip olduğu görülmektedir. Değerlendirici (d) ana etkisi için kestirilen varyans bileşeninin yüzdesinin büyük olması, değerlendiricilerin bütün adaylar için yaptıkları puanlamaların birbirlerinden oldukça farklılaştığını göstermektedir. Aday x görev (ag) ortak etkisi (0,002) toplam varyansın % 0,18'ini açıklamaktadır. Bu durum, bazı adayların bir görevden diğerine bağıl durumlarının farklılaşmadığını göstermektedir. Aday x değerlendirici (ad) ortak etkisi (0,263) toplam varyansın % 24,13'ünü açıklamaktadır. Aday x değerlendirici varyans yüzdesinin yüksek olması, belli adaylar için belli değerlendiricilerin diğerlerine göre katı/cömert puanlamalarının fazla olduğunu göstermektedir. Görev x değerlendirici (gd) ortak etkisi (0,023) toplam varyansın % 2,11'ini açıklamaktadır. Bu varyans yüzdesi de değerlendiricilerin adayları bir görevden diğerine kararlı olarak puanladıklarını göstermektedir. Aday x

görev x değerlendirici (agd) ortak etkisinin (0,180) toplam varyansı açıklama oranının (%16,51) dördüncü en büyük varyans olduğu görülmektedir. Artık varyansın büyük olması; aday x görev x değerlendirici ortak etkisinden kaynaklanan farkların ve/veya tesadüfi hataların çokluğunu göstermektedir.

K çalışmasına ilişkin bulgular;

**Tablo 2. K Çalışması ve Alternatif K Çalışması ile kestirilen G ve Phi katsayıları**

Değerlendirici Sayısı	Görev Sayısı	Alternatif K Çalışmaları	
		G	Phi
$n_d$	$n_g$		
5	4	0,74429	0,54473
5	6	0,75428	0,55100
5	8	0,75937	0,55418
7	4	0,80228	0,62545
<b>7</b>	<b>6</b>	<b>0,81077</b>	<b>0,63159</b>
7	8	0,81508	0,63470
9	4	0,83857	0,68156
9	6	0,84597	0,68745
9	8	0,84972	0,69043

G Katsayına ilişkin bulgular aşağıdaki şekilde verilebilir; Orijinal değerlendirici (7) ve görev (6) sayıları için Genellenebilirlik Kuramı K çalışması ile kestirilen G katsayısı 0,81077 olarak hesaplanmıştır. Alternatif K çalışmasında değerlendirici sayısı sabit tutularak (7) görev sayısının iki azaltılması (4) durumunda G katsayısı 0,80228, görev sayısının iki artırılması (8) durumunda ise G katsayısı 0,81077 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirici sayısının sabit tutulması koşulu altında, görev sayısının azaltılması ile kestirilen G katsayısındaki azalma 0,00849 olurken, görev sayısının artırılması durumunda kestirilen G katsayısındaki artış 0,00431 olmuştur.

Aynı biçimde görev sayısı sabit tutularak (6) değerlendirici sayısının iki azaltılması (5) durumunda G katsayısı 0,75428, değerlendirici sayısının iki artırılması (9) durumunda ise G katsayısı 0,84597 olarak hesaplanmıştır. Görev sayısının sabit tutulması koşulu altında, değerlendirici sayısının azaltılması ile kestirilen G katsayısındaki azalma 0,05649 olurken, değerlendirici sayısının artırılması durumunda kestirilen G katsayısındaki artış 0,0352 olmuştur.

Görüldüğü gibi her ne kadar değerlendirici sayısının artırılması durumunda G katsayısı görev sayısının artırılması durumundakinden büyük olsa da, G katsayısındaki artış çok büyük değildir.

Benzer şekilde Phi katsayısına ilişkin bulgular aşağıdaki gibi verilebilir; Orijinal değerlendirici (7) ve görev (6) sayıları için Genellenebilirlik Kuramı K çalışması ile kestirilen Phi katsayısı 0,63159 olarak hesaplanmıştır. Alternatif K çalışmasında değerlendirici sayısı sabit tutularak (7) görev sayısının iki azaltılması (4) durumunda Phi katsayısı 0,62545, görev sayısının iki artırılması (8) durumunda ise Phi katsayısı 0,63470 olarak hesaplanmıştır. Değerlendirici sayısının sabit tutulması koşulu altında, görev sayısının azaltılması ile kestirilen Phi katsayısındaki azalma 0,00614 olurken, görev sayısının artırılması durumunda kestirilen Phi katsayısındaki artış 0,00311 olmuştur.

Aynı biçimde görev sayısı sabit tutularak (6) değerlendirici sayısının iki azaltılması (5) durumunda Phi katsayısı 0,55100, değerlendirici sayısının iki artırılması (9) durumunda ise Phi katsayısı 0,68745 olarak hesaplanmıştır. Görev sayısının sabit tutulması koşulu altında, değerlendirici sayısının azaltılması ile kestirilen Phi katsayısındaki azalma 0,08059 olurken, değerlendirici sayısının artırılması durumunda kestirilen Phi katsayısındaki artış 0,05586 olmuştur.

Görüldüğü gibi burada da her ne kadar değerlendirici sayısının artırılması durumunda Phi katsayısı görev sayısının artırılması durumundakinden büyük olsa da, Phi katsayısındaki artış çok büyük değildir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir. Bu araştırmada personel seçme yöntemlerinden biri olan yapılandırılmış mülakat yöntemi uygulamasında, Genellenebilirlik kuramı ile birden fazla olası potansiyel hata kaynakları tek bir analizle belirlenmiştir. Bunun yanında tek bir güvenilirlik katsayısı bağıl ve mutlak değerlendirme için ayrı ayrı kestirilmiştir.

Genellenebilirlik kuramında G çalışması sonucunda (a x g x d) deseninden; adaylar, görevler, değerlendiriciler olmak üzere üç ana etki, aday-görev, aday-değerlendirici, görev-değerlendirici olmak üzere üç ortak etkileri ve kalan etki olmak üzere yedi varyans bileşeni hesaplanmıştır. Buna göre;

Yapılandırılmış mülakat süresince adaylar ölçülen özellik bakımından birbirlerinden ayrışmamışlardır. Bununla beraber yapılandırılmış mülakat içindeki görevlerin birbirlerinden kolay veya zor olarak ayrılmadığı, görev güçlük düzeylerinin birbirine yakın olduğu görev (g) varyansının oldukça düşük olmasından anlaşılmaktadır. Değerlendirici varyansının toplam varyans içinde en yüksek varyans payına sahip olması; değerlendiricilerin birbirinden oldukça farklı bir şekilde değerlendirme yaptığını göstermektedir. Aday ve değerlendirici ortak etkisinin toplam varyans içindeki oranının yüksek olması da değerlendiricilerin birbirlerine göre adayları katı veya cömert olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bunun yanında görev ve değerlendirici ortak etkisinin toplam varyans içerisinde düşük bir orana sahip olması da değerlendiricilerin adayları bir görevden diğerine kararlı puanlamış olduklarını ifade etmektedir. Bu durum değerlendirme yapanların, hale etkisi, önyargı veya kalıp yargılar gibi tipik mülakat hatalarına düşmemiş olduklarını göstermektedir. Flippo (1980), mülakatların etkinlik ve başarısını olumsuz yönde etkileyen ve değerlendirmelerin hatalı olmasına yol açan birçok faktör bulunduğunu belirtmektedir. Ancak burada artık varyansın nispeten küçük olması ölçmeye tesadüfi hataların oldukça az karıştığının bir göstergesidir. Hataya yol açan faktörlerin bilinmesi ve bunlardan kaçınılması mülakata etki eden hataların azalmasına neden olacaktır (Dessler,1988).

Yapılandırılmış mülakat sürecinde orijinal değerlendirici ve görev sayıları ile yapılan K çalışması sonucunda elde edilen G katsayısının 0,80'den büyük ve yeterli olduğu ancak Phi katsayısının 0,80'den küçük olduğu görülmüştür. Değerlendirici ve görev sayılarının iki artırılıp ve iki azaltılması ile yapılan alternatif karar çalışmasında Phi katsayılarının 0,80'den daha büyük olmasını sağlanamamıştır. Yapılandırılmış mülakat sürecinde zaman ve maliyet unsuru göz önüne alındığında değerlendirici sayısının artırılmasından ziyade görev sayılarının arttırılmasının mülakat süreci açısından daha ekonomik olacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Atılgan,H.(2004).Genellenebilirlik Kuramı ve Çok Değişkenlik Kaynaklı Rasch Modelinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Arvey, R.D., ve Campion, J.E.,(1982). The Employment Interview: A Summary and Review of Recent Research”, *Personel Psychology*, 35 (2), 281-322.

- Barclay, J.M.(1997). Employee Selection: A Question of Structure, *Personnel Review*, 28(1/2): 134-150.
- Barclay, J.M.(2001). Improving Selection Interviews With Structure: Organisations' Use of Behavioural Interviews, *Personnel Review*, 28(1/2): 134-150.
- Bernardin, J.H. ve Russell A.E.J,(2003). *Human Resource Management: An Experiential Approach*, 2nd ed. McGraw-Hill International Studies.
- Brennan, R.L.(2001). *Generalizability Theory*. Springer-Verlag, New York.
- Campion, M.A, Palmer, David K. ve Campion, J.A.(1997). A Review of the Structure In The Selection Interview, *Personel Psychology*, 50(3): 655-701.
- Campion, M.A. Pursell, Et.D. ve Brown, K. B., (1988).Structured interviewing: Raising the Psychometric Properties of the Employment Interview, *Personnel Psychology*, 41: 25-42.
- Crick, J.E. & Brennan, R.L.(1983). *Manual for GENOVA: A generalized analysis of variance system (ACT Technical Bulletin No.43)*. Iowa City, IA: ACT, Inc.
- Crocker, L.M. ve Algina, L.(1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L.J., Rajaratnam, N.,& Gleser, G.C.(1963).Theory of generalizability:A liberalization of reliability theory. *British Journal of Statistical Psychology*,16, 137-163.
- Cronbach,L.J., Gleser,G.C., Nanda, H., & Rajaratnam, N.(1972). *The dependability of behavioral measurements: Theory of generalizability for scores and profiles*. New York: Wiley.
- Dessler, G., (1988). *Personel Management*, 4th ed. Preince-Hall Inc., New Jersey, 115.
- Dunnette, M.D. ve Borman W.C.,(1979). *Personnel Selection and Classification Systems*, *Annual Review of Psychology*, 30: 477-525.
- Farnham,D. ve Stevens,A.,(2000). "Developing and Implementing Competence Based recruitment and Selection In A Social Services Department",*The International Journal of Public Sector Management*, 13 (4): 369-382.
- Flippo, E.B.,(1980). *Personel Management*, 5th ed. McGraw-Hill Book Co., N. Y, 111.

- Gilmore, D.C. ve Ferris, G. R., (1989). The Effects of Applicant Impression Management Tactics on Interviewer Judgements, *Journal of Management*, 15(4): 557-564.
- Golhar, D.Y. ve Deshpande, S. P., (1993). An Empirical Investigation of HRM Practices in JIT Firms, *Production and Inventory Management Journal*, Fourth Quarter, 28-32.
- Guion, M. R. (1987). Changing Views for Personnel Selection, *Personnel Psychology*, 40(2): 199-213.
- Hilton, D. M. (2000). Hiring and Retaining Top Talent, *Credit Union Executive Journal*, 40(5): 12-17.
- Lee, I., (2005), The Evolution of E-Recruiting: A Content Analysis of Fortune 100 Career Web Sites, *Journal of Electronic Commerce in Organizations*, 3(3):57-68.
- Lin, Y.F. ve Kleiner, B. H., (1999). How To Hire Employees Effectively?, *Management Research News*, 22(9): 18-29.
- Kepir Sinangil, H., (1996). Personel Seçimin Önemi ve Türkiye’de Uygulamalar. *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi. Türk Psikologlar Derneği Yayınları*. s.123-132.
- Koç, N., (2002). İnsan Kaynaklarını Değerlendirme ve Personel Seçimde Psikolojik Testler. *Ankara Üniversitesi EBF Dergisi (Ayrı Baskı)*, 33 (1-2)
- Motowidlo, S. J., (1999). Asking About Past Behavior versus Hypothetical Behavior”, (Ed.) Eder, R. W. ve Harris, M. M., *The Employment Interview Handbook*, Thousand Oaks, California: Sage, 179-190.
- Nugent W.R. ve Hankins, J.A., (1992). A comparison of classical, item response, and generalizability theories of measurement, *Journal of Social Service Research*, 16, 11-39.
- Parsons, C. K., Cable, D. M. ve Liden, R. C., (1999). Establishing Person-Organization Fit, (Ed.) Eder, R. W., Harris, M. M., *The Employment Interview Handbook*, Thousand Oaks, California: Sage, 125-141.
- Robertson, I.T. ve Kandola, R.S., (1982). Work Sample Tests: Validity, Adverse Impact and Applicant Reaction, *Journal of Occupational Psychology*, 55:171-183.
- Shavelson, R.J ve Webb, M. N., (1991). *Generalizability Theory A Prime*. SAGE Publication, Inc., California.
- Tullar, W. L. ve Kaiser, P. R., (1999). Using New Technology: The Group Support System, (Ed.) Eder, R. W., Harris, M. M., *The Employment Interview Handbook*, Thousand Oaks, California: Sage, ss. 279-292.



**NİTELİK GELİŞTİRME AÇISINDAN YÜKSEK LİSANS  
TEZLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNDE NİCEL  
ÖLÇÜTLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**  
**(Eğitim Bilimleri Örneği)**

**Yrd.Doç.Dr.M. Semih SUMMAK\***

**Yrd.Doç.Dr.A. Elçin GÖREN SUMMAK\*\***

**ÖZET**

Üniversitelerin iki temel işlevini; bilimsel araştırma ve öğretimi bir arada yürütme olanağı sunan tez çalışmalarının yönetimi ve değerlendirilmesi ile ilgili araştırmalar, ülkemizde son derece sınırlıdır. Bu nitel araştırmada, ilgili literatür taraması ve 1999-2006 döneminde Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, Eğitim Bilimleri alanında hazırlanan 26 yüksek lisans tezinin danışmanları (n=26), jüri üyeleri (n=47) ve öğrencileriyle (n=26) yapılan görüşmeler temel alınarak, ilgili alanda, yüksek lisans tezlerinin değerlendirilme ölçütleri belirlenmeye çalışılmıştır. 9 alt başlık ve 53 maddeden oluşan bu ölçütler dizini, aynı zamanda öğrencilere, teknik düzeyde yaptıkları araştırmanın temel yeterlilikleri konusunda fikir verebilecek bir yönerge (check list) olarak da görülebilir. Araştırma, lisansüstü çalışmaların yönetimi ve değerlendirilmesinde, bilimsel yöntemlere uygun ve saydam bir yaklaşımın geliştirilmesine katkı yapmayı amaçlamaktadır.

**Anahtar sözcükler:** danışmanlık, tez, değerlendirme, ölçütler, yönerge

---

\* Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi e\_summak@yahoo.com

\*\* Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi summak@gantep.edu.tr

## GİRİŞ

Danışman-araştırma öğrencisi ilişkileri, entelektüel birikimin bir kuşaktan diğerine aktarılmasında en önemli kanallardan biri olarak görülmektedir ('Federation of Australian University Staff Associations' raporu, 1979, akt Gurr, 2001). Üniversitelerin bir takım yönergelerine rağmen, danışman-tez öğrencisi ilişkisinin genelde belirsizliklerle dolu, karmaşık ve çok az tartışılan bir süreç olduğu söylenebilir (Barlett ve Mercer, 2000). Örneğin sosyal bilimler enstitülerince yayınlanan yüksek lisans/tez yazım kılavuzları veya yönergeleri, genelde bir yüksek lisans tezinin teknik yeterliliklerine ve öğrenci danışman sorumluluklarına ilişkin doyurucu ve kuruma özgü bilgi vermezler. Nitekim bazı araştırma bulguları, danışman- araştırma (tez) öğrencisi işbirliğinin çoğu kez doyum vermeyen, ve yarım kalan bir deneyime dönüştüğünü göstermektedir (Moses, 1984; Çetin, 1995; Grant and Graham, 1994; Meydan, 1994; Summak ve Summak, 2007). Sonuçta bilimsel verimliliği de düşüren bu tür deneyimlerin temelinde bir çok neden yatıyor olabilir. Tez öğrencisinin araştırma (tez) sürecinde, danışmanın beklentilerini karşılayabilecek düzeyde sorumluluk alabilmesi için öncelikle, teknik olarak başarılı olma ölçütlerini önceden kestirebilmesi gerekir. Alt sınır yeterlilikler olarak kabul edilebilecek bir sözleşme veya yönerge, tez çalışmalarını en azından teknik olarak öngörülebilir bir sürece dönüştürür. Üniversitelerin Sosyal Bilimler Enstitüleri yüksek lisans tezleri için takvim ve biçim (yazı karakteri, kağıt büyüklüğü, kenar boşlukları vb..) önerileri sunarken, bir yüksek lisans tezinin gerçekte ne anlama geldiği, hangi alt süreçleri içerdiği ve içerik bağlamında hangi yeterlilikleri karşılaması gerektiği konusunda dikkate değer bir rehberlik yapmazlar. Bu boşluk danışman-tez öğrencisi arasındaki etkileşim ve işbirliği yoluyla doldurulmaya çalışılır. Bu konuda üniversitelerin yetersizliklerine işaret eden Korkut (1984) "Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları" konulu çalışmasında, üniversitelerde yapılan araştırmaların genelde nicelik ve nitelik yönünden toplum sorunlarına çözüm getirici yeterlikte olmadıklarını ifade etmektedir.

Yüksek lisans tezi, temelde bir öğrencinin dikkate değer bir problemi fark edip, ilgili alandaki bilgi birikimini ve öncül araştırmaları taslak problem temelinde çözümleyip özümseyerek, bilimsel araştırma süreçlerini danışman rehberliğinde işe koşma olarak görülebilir. Öte yandan, yüksek lisans tezi öğrencinin tam bağımsız çalışma düzeyine erişme öncesi bilimsel bir çalışmayı belli bir yeterlikte tasarlayıp yürütebildiğini gösteren bir süreçtir. Bu bağlamda, hedef problemin aydınlatılması/çözümlemesi kadar, adayın bilimsel yöntemleri kullanma ustalığı ve bir içgörü geliştirmesi de önemlidir.

Tez danışmanının seçilmesi/atanması ile başlayan bu süreç, konu ve problem tespiti, araştırmanın planlanması, finansmanı, ilgili kaynaklara ulaşma, veri toplama, verileri çözümlenme, bulgulara ulaşma, bulguları yorumlama ve yargılara varma aşamalarını içerir. Tezin akademik formata uygun yazımı ve bir jüri önünde savunulması ise son aşamalarıdır. Fakat yüksek lisans derslerini alarak tez aşamasına gelen öğrenciler, çoğu kez, bir tez yazmanın gerçekte ne anlama geldiğini deneme-yanılma yoluyla öğrenmeye çalışırlar. Bu yolda programdan kopmalar veya katma değeri düşük ürünler/verimsiz deneyimler de söz konusu olabilir.

Üniversitelerin temel işlevlerinden birisi olarak tanımlanan araştırma ve tez çalışmalarının değerlendirilmesi konusundaki bilimsel veriler oldukça sınırlıdır (Tinkler ve Jackson, 2000). Benzer şekilde, tez sürecindeki belirsizliklerin anlaşılmasına yönelik araştırmalar hem uluslar arası (Todd, Smith ve Bannister, 2006), hem de ulusal literatürde yok denecek kadar azdır.

Bu konuda yapılmış araştırmaların çok sınırlı olması ve özellikle ulusal araştırmalarda, belli bir alana özgü ölçütler dizininin bulunmaması, açılımlı çalışmalara olan gereksinimi göstermektedir. Bu nedenle, mevcut boyamsal araştırma, birbirinin tamamlayıcısı nitelikte üç çalışmaya kaynaklık edecek şekilde tasarlanmıştır. Birincisi, araştırmaya katılan taraflardan/deneklerden (n=99) görüşme yoluyla elde edilen verilerin, yüksek lisans tezlerinin bilimsel/akademik yeterlilik sorununa yönelik çözümlenmesini içeren bir makaledir (Summak ve Summak, 2007). İkincisi eldeki çalışma olup, aynı veri tabanından hareketle yüksek lisans tezlerinin bilimsel niteliğini geliştirmeye ve teknik yeterlilik açısından süreci saydamlaştırmaya yönelik nicel ölçütler oluşturmayı hedeflemektedir. Üçüncü çalışma ise (yazım aşamasında), tez danışmanı-araştırma öğrencisi rol ve sorumluluklarının ilgili taraflarca nasıl algılandığını belirlemeye yönelik özgün bir örnek olay araştırmasıdır.

Nitel veya nicel geliştirme çabalarının başat koşulu ölçüt oluşturmak ve bu temelde ölçüm/ler yapabilmektir. Tez çalışmalarının eleştirel değerlendirilmesinde esas hedef, metodolojik bir yaklaşımla bilimsel bilginin oluşmasına katkıda bulunmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için önceden belirlenmiş bazı ölçütlerin bilinmesi ve sınamalar sonucu uygulanabilirliğinin test edilerek sürekli geliştirilmesi gerekir.

Lisansüstü tez danışmanlığı meslekî ve kişisel yetkinlik gerektiren bir süreçtir. Teze konu olan araştırmanın sorunsuz olarak tamamlanması öncelikle bir takım kurumsal geleneklerin varlığına, danışmanın yeterliliğinin ötesinde, etik ve profesyonel değerlere özen göstermesine

bağlıdır. İyi yönetilen bir tez, hem öğrencinin bağımsız bilimsel çalışma yapabilme ve eleştirel düşünme yeteneğini, hem de ortaya çıkacak ürünün niteliğini geliştirecektir. Devamında değerlendirmenin saydam ve herkesçe bilinen ölçütlere göre yapılması, etik sorunları ve hukuk ihlallerini büyük oranda azaltacaktır.

Tez danışmanlığı yaklaşımları, “teknik akılcılık” (technical rationality) ve “müzakere süreci” (negotiated process) olarak iki ana model temelinde incelenebilir (Grant, 1999). Uygulamadaki işleyişe bakıldığında, müzakere sürecinin değişime ve geliştirmeye açık olması bakımlarından tez danışmanlığı için daha yatkın bir model olduğu yönünde görüşler bulunmaktadır (Acker, Hill & Black, 1994). Bir araştırma temelinde öğrenci ile danışman arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi, müzakere edilecek konuları ve kavramları içeren bir araç yardımıyla mümkündür. Böyle bir aracın varlığı müzakere ve gelişim sürecinin işlemlerini engellemeyecektir. Aksine danışmanın öğrenciden beklediği “teknik” yeterlik çerçevesini çizerek temel konularda saydamlık sağlayacaktır.

Mevcut çalışma, tez/araştırma sürecinin öngörülebilirliği ve alt sınır akademik yeterlilik beklentilerinin geliştirilmesi hedeflendiğinden, “teknik akılcılık” modelini çıkış noktası olarak görmektedir. Bireysel gereksinimlere daha kolay cevap verebilen ve daha fazla belirsizlik taşıyan “müzakere süreci” modeli (Grant, 1999) öğrenciyi profesyonel gelişime ve gittikçe bağımsızlaşmaya yönelten bir süreç olarak önemlidir. Bu bakımdan hem teknik akılcılık hem de müzakereye ve profesyonel gelişime açık bir kombinasyon da mümkün olabilir. Bu çalışma sürecin teknik boyutunu özeğe alan açıcı bir çalışmadır.

## AMAÇ

Bu araştırma, Sosyal Bilimler kapsamında Eğitim Bilimlerine yönelik olmak kaydıyla;

1. Yüksek lisans tezlerinin, yazım ve değerlendirilme süreçlerinin saydamlaştırılmasında kullanılabilecek bazı temel ölçütlerin nicelleştirilmesini,
2. Akademik danışmanlık, tez yönetimi ve değerlendirilmesi konularında profesyonel bir farkındalık oluşturmayı amaçlamaktadır.

Yaklaşık 7 yıllık bir süreçte hazırlanmış bazı tez değerlendirme ölçütlerini akademik çevrelerle paylaşmayı ve. aşağıdaki konularda açıcı bir tartışma başlatmayı hedeflemektedir; Sosyal Bilimler alanında

lisansüstü çalışmaları yönlendiren enstitülerin, tez danışmanı akademisyenlerin ve öğrencinin-araştırmacının yeterlilikleri, bilimsel ve ahlâki sorumlulukları neler olmalıdır? Nitelikli ürünler için, tezi yönetme ve değerlendirme süreci nasıl kurgulanmalıdır? Tez danışmanının ve tez konularının belirlenmesinde hangi yöntemler kullanılabilir? Tez değerlendirmede kullanılacak bazı kriterler neler olabilir? Bu kriterler, savunma öncesi jüri üyelerine ve öğrenciye yazılı olarak bildirilmeli midir? Tez çalışmalarının katma değerini arttırmak bakımından ulusal bir araştırma politikasına gereksinim olabilir mi?

## ÖNEM

Araştırma, Eğitim Bilimleri alanındaki yüksek lisans programlarının bilimsel ve olabildiğince saydam bir değerlendirme süreci ile tamamlanmasında yapabileceği katkılar ve yaklaşık yedi yıllık bir sürede nitel verilere dayalı olarak oluşturulan ölçütlerin, ulusal literatürde öncü çalışmalar arasında olması, bakımlarından önemlidir.

Uzun erimli bir amacı da akademik kariyerin ilk basamağı olan yüksek lisans çalışmalarının daha nitelikli hale getirilmesinde, yönetsel ve yasal boşlukların azaltılmasına katkı yapabilmektir.

## YÖNTEM VE ARAÇLAR

Araştırma verilerine, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde, 1999-2006 yılları arasında, Eğitim Bilimleri alanında tamamlanan 26 yüksek lisans tezinin danışman, jüri üyeleri ve savunmaya giren öğrencileriyle yapılan görüşmeler sonucu ulaşılmıştır. Araştırma nitel ve örnek olay incelemesi tarzında yürütülen boyamsal bir çalışmadır. İlgili literatür verileri alt başlıklarının ve sorunlu süreçlerin belirlenmesinde kullanılırken, alana özgü sorunlar ve görüşme içeriği jüri üyeleri ve danışmanların, savunma sırasında tezlere yönelik eleştiri ve önerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. 26 tez danışmanı, 52 jüri üyesinden 47'si ve 26 öğrenci ile tez savunması sonrasında yüz yüze görüşülerek ham veriler toplanmıştır. Makale yazarlarından biri tezlerin tamamında, asil jüri üyesi olarak görev almış, bir diğeri 4 tez jürisinde aynı görevi yapmıştır.

Verilerin toplandığı evren 73 öğretim üyesi ve 26 öğrenciden oluşan 99 kişilik bir gruptur. Evrenin belirlenmesindeki temel ölçüt, makale yazarlarının değerlendirme jürilerinde görev aldıkları Gaziantep

Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsünde hazırlanan ve tamamlanan tezlerdir.

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş, toplam 73 danışman ve jüri üyesinin 3'ü Profesör, 4'ü Doçent ve 66'sı da Yardımcı Doçent unvanlı, üniversitede tam zamanlı çalışan, akademisyenlerden oluşmaktaydı. Araştırma evrenine giren jüri üyesi akademisyenlerden 6'sı Eğitim Bilimleri dışındaki Sosyal Bilimler alanlarında ve ikisi Tıp Bilimleri alanında uzmanlardı. Araştırmaya katılan tez öğrencileri ve danışman/jüri üyelerinin, sorunlu alanlara ilişkin görüş ve önerilerinden (aşağıda maddeler halinde verilmiştir) hareketle düzenlenen taslak ölçütler, farklı bir üniversitede görevli, Eğitim Bilimleri alanından bir Profesörün ve Doçentin görüşleri de alınarak düzeltilmiştir. Sonuçta, oluşturulan "Tez Değerlendirme Ölçütleri Dizini" yaklaşık 25 yüksek lisans ve iki doktora tezinde, hem ön bilgilendirme hem de geri bildirim aracı olarak kullanılarak mevcut şekline ulaşılmıştır. Geliştirilme süreci devam etmektedir.

## BULGULAR

Danışmanlık ve tez yönetimi süreçlerine ilişkin veriler, tez öğrencileri ve danışmanların sorunlu gördükleri alanlarla ilgili görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Bu konuda öğrencilerin, kendileri tartışmalı veya sorunlu olduklarına inandıkları alanlar genelde aşağıdaki sorular temelinde ortaya konulmuştur.

1. Tez danışmanının belirlenmesi sürecinde öğrencinin talepleri nasıl dikkate alınacak? Bir danışmanı seçmek veya seçmemek konusunda baskı altında kaldığını düşünen bir öğrenci ne yapmalıdır?
2. Belli akademik unvanlı ve yönetici konumundaki öğretim üyelerinin, istedikleri öğrenciyi, tez öğrencisi olarak res'en (öğrencinin onayı olmadan) seçmeleri doğru bir yöntem mi?
3. Tez danışmanının ve öğrencinin ayrıntılı olarak görev tanımları ve sorumlulukları nelerdir?
4. Danışmanlık görevini ve sorumluluklarını yerine getirmeyen (öğrenciye yeterli ve kesintisiz zaman ayırmayan, hiç görüşmeyen, kendi sorumluluklarını tamamen başkalarına devreden...) bir danışmanla ilgili ne yapılabilir?
5. Tez çalışmaları, danışmanın ihmali ve kasıtlı tutumu nedeniyle engelleniyor veya bekletiliyorsa, kendi sorumluluklarını yerine getiren bir öğrenci bu durumda neler yapabilir?

6. Konu seçimi ve araştırma deseninin belirlenmesinde öncelikli/ağırlıklı görev kimin olmalıdır?
7. Araştırmanın deseni ve istatistiksel işlemleri danışmanın rızasıyla veya bilgisi dışında, başka kişi veya kurumlara “sipariş” edilirse bu yöntemle “elde edilen” bulgularla ilgili sorunlar tez savunması sırasında ve sonrasında kimin sorumluluk alanına girecektir?
8. Araştırma verileri veya sonuçları, tez öğrencisinin bilgisi ve isteği dışında, üzerine hiçbir katma değer koymadan makale/bildiri poster olarak tez danışmanı ya da onun asistanı/asistanları tarafından kullanılabilir mi?
9. Tez savunmasında düzeltilmesi istenen hususlar, yazılı bir belge olarak kayıt altına alınmamışsa, öğrenci daha sonra karşılaşacağı farklı veya çelişkili düzeltme istemleri konusunda ne yapabilir?
10. Tezin yapıldığı sırada, etik kurallarla ilgili bir yönetmelik henüz yoksa, öğrencinin bu konuda bilgilendirilmesi veya yönlendirilmesinden kim sorumlu olacaktır?
11. Kalitenin geliştirilmesi adına, yüksek lisans öğrencilerinin mezuniyet sonrasında, aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin geri bildirim verme isteklerinin niçin düşünülmediği?

Tez danışmanlarının sorunlu gördüğü alanlar ise şunlardır

1. Tez değerlendirme jürisi üyeleri ve danışmanın tezle ilgili ayrıntılı raporlarının, savunma öncesinde Sosyal Bilimler Enstitüsüne gönderilmeyip, genelde tezin savunmasından sonra düzenlenmesi nedeniyle ilgili süreçlerin öznel etkilere açık hale gelmesi,
2. Genelde tez öğrencilerinin yarı zamanlı olmaları nedeniyle, tez yazım işleminin son dönemlere sıkışması, danışman katkısının ve denetiminin azalması,
3. Bir öğretim üyesinin (özellikle birkaç yönetsel görevi bir arada yürüten) danışmanlık yapabileceği tez sayısı üst sınırının belirsizliği,
4. Tez değerlendirme jürisi üyeliğinin parasal karşılığının olmaması nedeniyle, bazı öğretim üyelerinin bu görevi bir angarya gibi görmesi ve ciddiye almaması (tezi okumadan, geliştirilmesine katkı yapacak hiçbir çaba harcamadan savunmaya katılması),
5. Değerlendirmede temel alınacak bazı ortak ölçütlerin, hem öğrenci hem de değerlendirenler tarafından önceden bilinmemesi nedeniyle sürecin düzeltme veya geliştirme işlevinin sınırlı kalması,

6. Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün kural ve yönetmelikleri sık sık değiştirmesi; bazı konularda (örneğin, tez bölümlerinin sayı ve isimlerinin belli bir sayının altında veya üzerinde olamayacağı gibi...) bilimsel araştırmaların esnekliğini, danışman ve öğrencileri zorlayıcı sınırlar getirmesi,
7. Tez çalışmalarında etik kuralların uygulanmasından öncelikle öğrencinin sorumlu tutulmasını sağlayacak herhangi bir belge düzeninin (taahhütname gibi...) bulunmaması.

**Tablo 1.** Eğitim Bilimleri alanına özgü yüksek lisans tezlerinin değerlendirilmesi sürecinde kullanılmak amacıyla geliştirilen “ölçütler dizini” (check list).

	ETİK KURALLARLA İLGİLİ TEMEL ÖLÇÜTLER*	yeterli	yetersiz
1	<i>Araştırmada gizlilik, kişilik hakları, ilgililere bilgi verme, onay alma, verilerin amaca uygun kullanımı gibi etik kurallara dikkat edilmiş mi?</i>		
2	<i>Atıftalarda ilgili kaynaklara, kişilere uygun yöntemlerle gönderme yapılmış mı? (Hırsızlık-aşırma, derleme var mı?)</i>		
	<b>TEZ KONUSU İLE İLGİLİ GENEL ÖLÇÜTLER*</b>		
3	<i>Araştırmanın konusu ile araştırma deseni arasında birebir ilişki kurulabiliyor mu?</i>		
4	<i>Araştırma/tez başlığı, araştırma değişkenleri arasındaki örüntüyü net bir şekilde açıklayabiliyor mu?</i>		
5	<i>Araştırma başlığı ve ana problem (varsa) bilimsel terminolojiye uygun kelime ve kavramları içeriyor mu?</i>		
6	<i>Araştırmanın sınırları konu başlığından anlaşılabilir mi?</i>		
	<b>PROBLEMLE İLGİLİ ÖLÇÜTLER</b>	Yeterli	Geliştirilmeli
7	Problem/hipotez(ler) açık/anlaşılır bir şekilde ifade edilmiş mi?		
8	Problem hakkında arka plan bilgisi (seçilen problemin nereden ve nasıl ortaya çıktığı..vs) verilmiş mi?		
9	Problem, araştırmada kullanılacak değişkenleri belirtiyor mu?		
10	problem gerçekten belli bir süre içinde araştırılabilir nitelikte mi?		
11	İlgili bölümde, problemin eğitsel ve bilim alanı açısından katkıları tartışılmış mı?		
12	12. Problemin/araştırmanın amacı, önemi ve kapsamı ifade edilmiş mi?		
13	13. Değişkenler operasyonel (eğer varsa, araştırma bağlamında yükledikleri anlam ve işlevleri belirtilerek) olarak tanımlanmış mı?		
	<b>HİPOTEZLER/ALT PROBLEMLER vs. İLE İLGİLİ ÖLÇÜTLER</b>		
14	Araştırmada “ana” probleme cevap arama sürecinde cevaplanması gereken alt problemler var mı? Varsa bunlar <b>SORU</b> formunda yazılmış mı? Eğer araştırma belli hipotezleri sınamayı gerektiren bir desende ise, hipotezler listelenmiş mi?		
15	Hipotezlerin ana problemle (hipotezle) bütüncül ilişkisi açıkça görülebiliyor mu (yani, sınanacak hipotezler temel hipotezi sınamada bütünün parçaları mı , veya yeterli mi?).		



16	Her bir hipotez (alt problem) araştırmadaki değişkenler arasındaki beklenen ilişki veya farkı açıkça ifade ediyor mu? (yani, hipotezlere bakarak hangi istatistiksel işlem(ler) yoluyla sınanacağı anlaşılabilir mi?)			
17	Hipotezler, mevcut araştırma deseninde sınanabilir nitelikte mi?			
	<b>EVREN/ÖRNEKLEM ve DENEKLERLE İLGİLİ ÖLÇÜTLER</b>	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
18	Araştırma evreninin (varsa) sınırlılıkları ve ana özellikleri belirtilmiş mi?			
19	Evren bütünüyle mi alınmiş? Örneklem alınmişsa evrendeki dağılımı " <i>normal dağılım mı?</i> " Bu durum yöntemde ifade edilmiş ve istatistiksel işlemler bu dağılıma göre mi seçilmiş?			
20	Örneklem grubu oluşturulmuş mu? Eğer oluşturulmuşsa, hangi örneklem alma yönteminin NİÇİN tercih edildiği bilimsel gerekçeleriyle açıklanmiş mı?			
21	Örneklem grubu evreni temsil ediyor mu? Evreni temsil ettiğini gösteren bilimsel yöntemler kullanılmış ise bunlar açıkça belirtilmiş mi?			
22	Örneklemin, varsa, sınırlılıkları (örnekleme, seçilen yöntemle ulaşmada her hangi bir güçlük oluşmuş mu? Deneklerden dönüt sağlamada bir güçlük oluşmuş mu?) açıkça belirtilmiş mi?			
23	Yansız örneklem alma kuralına titizlikle uyulmuş mu?			
	<b>LİTERATÜR İLE İLGİLİ ÖLÇÜTLER</b>	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
24	Alanyazın sınırları (scope) belli mi? Tarama kapsamlı ve araştırma problemi ile ilişkilendirilerek yapılmış mı? (örneğin, ilgili makaleler bibliyografyası taranmiş mı? İlgili kitaplar, süreli yayınlar, konferans bildirimleri, vs., PROBLEM ve KURAMSAL ARKA PLAN ilişkilendirilmiş mi?..)			
25	Kullanılan kaynaklar genelde I. Dereceden kaynaklar mı? (değilse, II. derece oldukları anlaşılıyor mu?)			
26	Araştırma kapsamına alınan tüm kaynaklar araştırma problemi veya bulgularla doğrudan/dolaylı ilgili mi? (yurtiçi-yurtdışı ayrımı var mı?)			
27	Taraması yapılan kaynaklar araştırma problemi ile ilişkisi bakımından, incelenerek karşılaştırılıp kıyaslanmiş mı? Yoksa sadece özetler halinde arka arkaya dizilmiş mi?			
28	Literatürde verilen kaynaklar problemle ilgisi bakımından iyi organize edilmiş mi? Yani, doğrudan ilgili olanlarla dolaylı ilgisi olanlar belli bir hiyerarşik sıra içinde verilir, karşıt fikir/görüş kümelerine ayrılarak çözümlenmiş mi?			
29	Literatür taraması, ilgili araştırmalara göre alandaki durumu ve temel eğilimleri gösterecek şekilde kısa bir özet ve eldeki araştırma probleminin neden gerekli olduğunu ve mevcut literatüre nasıl bir katkı yapacağını ifade eden kısa bir paragrafla bağlanıyor mu?			
	<b>YÖNTEM ve ARAşTIRMA DESENİ İLE İLGİLİ ÖLÇÜTLER</b>	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
30	<i>Araştırmanın tasarımı(deseni) ifade edilen hipotezleri test etmeye(veya problemleri cevaplamaya) uygun mu?</i>			
31	<i>Araştırmada kontrol edilemeyecek değişkenler var mı? Varsa bunların niçin kontrol edilemediği açıklanmiş mı?</i>			
32	Araştırmada kullanılacak istatistiksel işlemler ve nedenleri kaynaklara dayalı olarak açıklanmiş mı?			
33	Araştırmada kullanılan veri toplama aracının (varsa) hangi yöntemle elde edildiği/oluşturulduğu süreci açıkça belirtilmiş			

	mi?			
34	Eğer veri toplama aracı başka bir kültürden(ülkeden) alınmışsa, uyarlama işlemlerinin nasıl yapıldığı açıkça belirtilmiş mi?			
35	Araştırmanın evreninden örneklem alınmışsa, örneklem alma yöntemi belirtilmiş mi?			
36	Araştırmanın <b>türü</b> ve <b>modeli</b> bu bölümde açıkça belirtilmiş mi? (betimsel, tarama vs.)			
37	Araştırma bulgularının <i>istatistiksel anlamlılık düzeyi</i> (p değeri) yöntem bölümünde açıkça ifade edilmiş mi?			
38	Araştırmada kullanılacak istatistiksel işlemlerin mantığı ve modelle ilgisi iyi açıklanmış mı?			
39	Yapılan istatistiksel çözümlerinin tez deseni içinde ne anlama geldiği ve ne için yapıldığı açıkça belirtilmiş mi?			
	<b>BULGULAR /YORUM/ TARTIŞMA/ SONUÇ ve Öneriler ile İlgili Ölçütler</b>	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
40	Bulgular problem(ler) veya hipotez(ler)'in cevaplanma-sınanma sürecini açıkça gösteriyor mu?			
41	Bulgular (results), gerektiğinde yorumlanmış mı?			
42	Eğer araştırmada hipotezleri içine alan bir ana problem varsa, hipotezlere ilişkin bulguların bu ana problemi “ <b>ne kadar?</b> ” ve “ <b>nasıl?</b> ”cevapladığı açıkça gösterilmiş mi?			
43	Her bir hipoteze/probleme ilişkin bulgu kolayca görülecek netlikte tartışılmış mı? (alanda, önceki araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılarak..)			
44	Araştırmadan elde edilen <b>bulgular</b> , her bir <b>probleme cevap</b> olacak sadelikte ve netlikte sonuç bölümünde gösterilmiş mi?			
45	Sonuçların, kuramsal ve uygulama alanına katkıları belirtilmiş/tartışılmış mı?			
46	Kontrol edilemeyen değişkenlerin (varsa) sonuçlar üzerindeki muhtemel etkileri tartışılmış mı?			
47	Tüm verilerin analizinden ve tartışmalardan elde edilen, <b>araştırma problemi ile ilgili</b> , bulgular sonuç (conclusion) başlığı altında net bir şekilde bir cümle, kısa paragraf vs. şeklinde ifade edilmiş mi?			
48	Elde edilen sonuçlar/bulgular bağlamında öneriler yapılmış mı?			
49	Daha sonraki araştırmalara rehberlik edecek öneriler de yazılmış mı ?			
	<b>FORMAT (Biçem) İle İlgili Ölçütler</b>	Yeterli	Geliştirilmeli	Yetersiz
50	Öz, (Türkçe) başka araştırmacılara, eldeki araştırma ile ilgili desen, problem, evren, örneklem, yöntem, bulgular ve sonuç hakkında <b>özet</b> (en fazla 1 A4 sayfası) bilgiler sunabiliyor mu?			
51	“Abstract” (İngilizce) öz kısmının yanlışsız ve anlaşılır İngilizce ile yazılmış hali mi?			
52	Elektronik ortamda yapılacak bir taramada, verilen anahtar kelime ve kavramlar araştırmaya erişimi sağlayacak uygunlukta mı?			
53	İlgili kurum tarafından hazırlanan tez yazım kılavuzundaki kurallar uygulanmış mı?			

*\*Koyu ve italik yazılan ilk altı koşul sadece “yeterli” veya “yetersiz” olarak değerlendirilebilirler, bu ölçütler tez savunmasına giriş için önkoşul olarak görülmelidir ve tamamını ‘yeterli’ düzeyde karşılamayan tezler değerlendirmeye alınmamalıdır.*

53 maddeden oluşan bu ölçütler dizini, Eğitim Bilimlerinde yapılacak yüksek lisans tezlerinin hazırlanma ve değerlendirilme aşmalarında öğrenci, danışman ve tez jürisi üyelerine genel rehberlik amaçlı kullanılabilir. Konuya, araştırmanın desenine ve alana bağlı olarak, tezin detaylı ve nitel yönlerini kapsayan değerlendirmeler bu ölçütlerin ötesine geçebilir.

### **Ölçütleri Nicelleştirme**

Geliştirilen bu ölçütlere göre, adayın mükemmel bir tez hazırlaması durumunda alacağı toplam puan 159 olacaktır. 80 puan ise kabul edilebilir en alt sınır olarak belirlenmiştir. Her durumda aynı sınırların kullanılması zorunluluğu söz konusu değildir. Danışman ve değerlendirme sürecine katılan diğer uzmanlar, hem ölçütleri hem de puanlama yaklaşımını uyarlayarak, kendi özgün durumlarına uygun hale getirebilirler. Ölçeğin puanlama yönergesi aşağıdaki şekildedir:

#### **Puanlama Yöntemi\***

“yeterli” = 3 puan

“geliştirilmeli” = 2 puan

“yetersiz” = 1 puan :

Adayın toplam puanı (*koyu ve italik yazılı koşulların tümü “yeterli” olmak kaydıyla*);

- 140 veya üzerinde ise çalışma başarılı kabul edilebilir,
- 110 ile 140 arasında ise, çalışma kısa süreli (1-3 ay) bir düzeltme döneminde tam yeterlilik düzeyine ulaşabilecek durumdadır,
- 80 ile 120 arasında ise, çalışma orta vadede (3-6 ay arası) yeterlilik kazanabilecek durumdadır,
- 80 veya altında ise çalışma başarısızdır.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Mevcut boylamsal araştırma üniversitelerde, tam ve yarı zamanlı tez yönetiminin en önemli süreçlerinden biri olan nihaî değerlendirmenin, rasyonel, saydam ve bilimsel yöntemlere uygun olarak yapılabilmesi için tüm ilgililerin katkı yaparak geliştirebilecekleri ölçütleri oluşturmayı hedeflemektedir. Bilimsel çalışmaların yüksek katma değer yaratması ve ülke kalkınmasında sürücü motor işlevini görebilmesi, çok iyi tasarlanmaları

---

\* Puanlama örnek olarak verilmiştir, kuruma özgü uyarlamalara açıktır.

ve yönetilmeleriyle mümkün olacaktır. Mevcut araştırma bulguları yüksek lisans tezlerinin yönetimi ve değerlendirilmesinde her kurum için aynı işlevi göremeyebilir. Ancak lisansüstü program yürüten enstitüler ve tez danışmanları için öncü ve uyarlanabilir bir yönerge oluşturabilir.

Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliği YÖDEK (Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu)’un kurulmasını sağlamıştır (YÖK, 2006:11). Bu komisyon AB çerçevesinde ve Bologna sürecinde yükseköğretimin niteliğini ve öğrenme çıktılarını kalite güvencesine almayı hedeflemektedir. Nitelik geliştirmenin ilk koşulu doğru ve saydam bir ölçme süreci oluşturma ve sağlıklı değerlendirmedir.

#### KAYNAKÇA

- Acker, S., Hill, T., & Black, E. (1994). Thesis supervision in the social sciences: Managed or negotiated. *Higher Education*, 28(4), 483-498.
- Bartlett, A ve Mercer, G. (2000). Reconceptualizing discourses of power in postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 5 (2), 195-2004.
- Çetin, M. (1995). Türkiye’de üniversite öğretim üyesi yetiştirilmesinin planlanma sorunları (1963-1993). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Grant, B., & Graham, A. (1994). Guidelines for discussion: a tool for managing postgraduate education. O. Zuber-Skerritt & Y. Ryan (Eds.), *Quality in postgraduate education*, London: Kogan Page.
- Grant, B. (1999). Walking on a rickety bridge: mapping supervision. Paper presented at the HERDSA Annual International Conference, Melbourne.
- Gurr, M. G. (2001). Negotiating the “rickety bridge”-a dynamic model for aligning supervisory style with research student development. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 81-92.
- Meydan, G. (1994). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde kayıtlı lisansüstü öğrencilerin sorunları. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Moses, I. (1984). Supervision of higher degree students-problem areas and possible solutions. *Higher Education Research and Development*, 3 (2), 153-165.
- Korkut, H. (1984). Türk Üniversiteleri ve Üniversite Araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayın No: 134.
- Summak, M.S., & Summak A.E. (2007). Nitelik geliştirme açısından yüksek lisans tezlerine yönelik bir değerlendirme yaklaşımı. *Çağdaş Eğitim*, 343, 12-20.
- Tinkler, P., & Jackson, C. (2000) Examining the doctorate: institutional policy and the PhD examination process in Britain, *Studies in Higher Education*, 25, pp. 167–180.
- Todd, J.M., Smith, K., & Bannister, P. (2006). Supervising a social science undergraduate dissertation: staff experiences and perceptions. *Teaching in Higher Education*, 11 (2): 161-173.
- YÖK, (2006). Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi (taslak rapor). Yüksek Öğretim Kurulu, Haziran 2006 Ankara.



# GENELLEŞTİRİLMİŞ AŞAMALI DOĞRUSAL MODEL İLE RASCH MODELİNİN PARAMETRELERİNİN DEĞİŞMEZLİĞİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Uzman Tülin ACAR\*

Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU\*\*

## ÖZET

Bu alıŐmada, Genelleştirilmiş AŞamalı Doğrusal Model (GADM) ve Rasch Modeli ile kestirilen madde ve yetenek parametrelerinin değişmezliği incelenmiştir. Madde parametresinin deĐiŐmezliĐine cinsiyet ve yerleşim yerine göre; yetenek parametresinin deĐiŐmezliĐine madde güçlük ortalamaları eşit ve farklı testlere göre bakılmıştır. Araştırmanın evreni Ortaöğretim Kurumlar Sınavı'na (OKS) 2006 yılında giren 789307 öğrencidir. Bu evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla 10727 Ğrenci seçilmiştir. OKS'nin Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki model de madde parametrelerinin değişmezliğini yüksek düzeyde sağlamıştır. Yetenek parametrelerinin değişmezliği GADM ile tam olarak sağlanırken Rasch Modelde yüksek düzeyde sağlanmıştır. İki model arasındaki uyum yüksek bulunmuştur. Yetenek parametreleri arasındaki uyum, madde parametreleri arasındaki uyumdan daha yüksektir.

**Anahtar sözcükler:** GADM, Rasch model, parametre değişmezliği

---

\* Parantez EĞitim Araştırma, [totbicer@gmail.com](mailto:totbicer@gmail.com)

\*\* Hacettepe niversitesi, [hulyaebb@hacattepe.edu.tr](mailto:hulyaebb@hacattepe.edu.tr)

## GİRİŞ

Son yıllarda özellikle geniş ölçekli test geliştirme ve değerlendirme uygulamalarında Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı modellerden yararlanılmaktadır. MTK'nın test geliştirmede kullanılmasının en önemli gerekçelerinden biri, madde ve yetenek parametrelerinin, verilerin elde edildiği grubun özelliklerinden bağımsız olarak elde edilebilmesidir. Madde tepki kuramı, doğrusal olmayan regresyon modeline dayandığından, test ve madde parametreleri örneklemden bağımsız kestirilebilmektedir (Breithaupt ve Zumbo, 2002). Model kuramsal olarak, parametrelerin cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey gibi ölçülen yetenekle ilgili olmayan özelliklerden etkilenmemesini sağlamaktadır. Bu özellik de parametrelerin değişmezliği olarak adlandırılmaktadır (Hambleton, Swaminathan, ve Rogers, 1991).

Parametre değişmezliği madde ve yetenek parametreleri boyutunda ele alınmaktadır. MTK'ya dayalı modellerle kestirilen madde özellikleri, bir cevaplayıcı evreninin özelliklerine bağlı değildir. Bireylerin örtük özellik boyutundaki yerleri (yetenekleri), madde fonksiyonları bilinen maddelere verilen yanıtlara dayanarak kestirilebilir ve bireylerin yanıtladığı maddeler farklı ölçme durumlarında elde edilse bile yetenek ölçüleri değişmez. Madde ve yetenek parametrelerinin gruptan ve ölçme uygulamalarından bağımsız olarak kestirilmesinin test geliştirmede, grupları karşılaştırmada ve değerlendirme çalışmalarında büyük avantajları vardır. Parametre değişmezliği, geniş ölçekli değerlendirme çalışmalarında, farklı sınıf düzeyinde elde edilen veriler arasında; aynı sınıf düzeyindeki farklı gruplar içinde; kültürlerarası karşılaştırmalarda ve değişen madde fonksiyonunu incelemede yansız bir karşılaştırma sağlamaktadır (Breithaupt ve Zumbo, 2002; Reise, Ainsworth ve Haviland, 2005).

Geniş ölçekli test uygulamalarında, değişen madde fonksiyonunu belirlemek ve testi alan farklı grupları karşılaştırmak için son yıllarda kullanılmaya başlanan diğer bir model de Aşamalı Doğrusal Model (ADM)'dir. ADM, özellikle eğitimde aşamalı olarak yer alan değişkenlerin yapısına daha uygun bir çözüm üretmektedir. Eğitimde ölçmeye konu olan özellikler genellikle aşamalı bir yapı göstermektedir. Öğrenciler sınıf ve okul gibi aşamalı bir yapı içerisinde bulunurlar. Aşamalı yapı gösteren bağımsız değişkenlere standart regresyon eşitlikleri uygulandığında, bağımsızlık varsayımı ihlal edilmiş olur. Bu nedenle, aşamalı verilerin yapısına uygun olarak Aşamalı Doğrusal Modellemenin kullanılması önerilmektedir (Bryk ve Raudenbush, 1992).



## ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de geniş ölçekli test uygulamalarından biri olan Ortaöğretim Kurumlar Sınavı’nın Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testlerinin parametrelerinin değişmezliğini Rasch Model ve GADM ile inceleyip sonuçlarını birbirleriyle karşılaştırmaktır.

### *Madde Tepki Kuramı*

Madde Tepki Kuramında kişinin örtük özelliği test maddelerine verdiği yanıtlardan kestirilebilir. Kuram, örtük özellikler ve madde karakteristik eğrisi kavramlarına dayanmaktadır. MTK’ya dayalı modeller yetenek düzeyi ve madde özelliklerinin bireyin maddeye verdiği tepkilerle olan ilişkisini tanımlar. Madde karakteristik eğrisi, bir maddeye verilen tepkinin olasılığına bağlı olarak örtük özellikteki değişimi gösterir (Embretson ve Reise, 2000, s. 40). Madde karakteristik fonksiyonunun aldığı değerler örneklem grubuna bağlı değildir. Bu nedenle fonksiyonu tanımlayan parametreler örneklem grubuna göre değişmez (Lord, 1968).

Puanlaması 1 ve 0 biçiminde olan tek boyutlu testlerde en çok kullanılan MTK modelleri bir, iki ve üç parametrelili lojistik modellerdir. Bu modeller, kestirilen parametre sayısına göre adlandırılmışlardır. Bir parametrelili lojistik model ve onun özel hali olan Rasch Modelinde kestirilen b parametresi madde güçlüğü olarak adlandırılmaktadır. İki parametrelili lojistik modelde b madde güçlük parametresi ile birlikte kestirilen a parametresi madde ayırıcılık gücüdür. Üç parametrelili lojistik modelde a ve b parametresiyle birlikte şansla doğru cevabı bulma olasılığını gösteren c parametresi yer alır.

Lojistik modellerden Rasch Modelin genel denklemi aşağıdaki gibidir.

$$P(X_{is} = 1 | \theta_s, \beta_i) = \frac{\exp(\theta_s - \beta_i)}{1 + \exp(\theta_s - \beta_i)}$$

$\theta_s$ , bireyin yetenek düzeyini;  $\beta_i$ , i maddesinin güçlük indeksini göstermektedir.  $P(X_{is} = 1 | \theta_s, \beta_i)$  ise,  $\beta_i$  güçlük düzeyindeki maddeyi,  $\theta_s$  yetenek düzeyindeki bireyin doğru cevaplama olasılığını tanımlamaktadır (Embretson ve Reise, 2000, s. 50).

### *Aşamalı Doğrusal Model*

Aşamalı Doğrusal Model, bireyin özellikleri gibi, grup üyelerinin özelliklerinin de içinde buldukları grubun bir fonksiyonu olarak açıklandığı doğrusal eşitlikler türeten bir modeldir. ADM, eğitimle ilgili

problemler için de uygun çözümler üretir. Eğitimle ilgili pek çok değişken iç içe geçmiştir. Öğrenciler sınıfların içinde, sınıflar okulların içinde, okullar da sosyo-ekonomik düzeye göre farklı bölgelerde yerleşmişlerdir. Bu nedenle öğrenci başarısı ile ilgili değişkenler üzerinde yapılan çalışmalar çok düzeylidir (Arnold, 1992).

İç içe geçmiş veriler klasik doğrusal modellerle analiz edildiğinde gözlemlerin bağımsızlığı varsayımı ihlal edilir (Bryk ve Raudenbush, 1987). Eğer araştırmacı verilerinin aşamalı yapısını göz ardı ederse analiz sonuçları hatalı olacaktır. Örneğin, eğitimde sıkça öğrencilerin çeşitli alanlardaki başarı puanları incelenir. Öğrenciler sınıflardan ve sınıflar da içinde buldukları okullardan bağımsız olarak düşünülemez. Öğrenciler, aynı sınıfın içinde ortak bir öğretmeni, ortak bir öğretim stili ve ortak öğrenme deneyimlerini paylaşırlar. Bu ortak deneyimler nedeniyle, öğrenci başarı puanları, aynı sınıfın içindeki diğer öğrencilerin başarı puanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Eğer iç içe geçmişlik göz ardı edilirse yapılan istatistiksel analizlerde düzeylerin standart hataları kestirilemez. Çünkü, öğrenci ve sınıf düzeylerindeki değişkenlik istatistiksel olarak modele dahil edilmemiştir (Willms, 1999).

ADM, sonuç değişkeninin sürekli olduğu durum için geliştirilmiş bir modeldir ve pek çok varsayımı vardır. Sonuç değişkeninin sıralama veya sınıflama ölçeğinde olduğu durumlar için ise genelleştirilmiş aşamalı doğrusal model (GADM) geliştirilmiştir ve ADM'ye göre daha az varsayımı vardır (Kamata 1998; Williams, 2003; Tate, 2004; Subedi, 2005). GADM, son yıllarda değişen madde fonksiyonunu belirlemek amacı ile de kullanılmaya başlanmıştır (Chaimongkol, Huffer ve Kamata 2007; Vaughn 2006; Kamata, Chaimongkol, Genç ve Bilir 2005; Williams 2003; Luppescu 2002). Değişen madde fonksiyonu belirleme çalışmalarından yansız bir sonuç elde edebilmek için, uygulanan modellerin parametre değişmezliğini de sağlaması gerekmektedir.

ADM, yöntemi gereği (Koopmans,1998; Willms,1999),

- Bireysel düzeye bir regresyon eşitliği sağlar.
- Regresyon eşitliğinin parametrelerini grup üyeleri aracılığıyla değiştirir. Bireysel-düzye parametrelerinde değişimi açıklamak için grup-düzye değişkenlerini kullanır.
- Değişkenlere ilişkin ana etkilerin testlerine imkân verir.

ADM, düzey-1 ve düzey-2 olmak üzere çoklu düzey modellerini kapsayan bir istatistiksel model sağlar. Grup araştırmalarında düzey-1,

bireyin düzeyini ve düzey-2 ise grup düzeyini temsil eder. Her grupta farklı regresyon doğrularının olduğu düşünüldüğünde, gözlem sayıları farklı birden fazla grup değişkeni ve birden fazla değişken ADM ile rahatlıkla modellenebilir (Gokiart ve Ricker, 2004).

Yapılan çalışmalar, GADM’de Rasch modeline göre madde güçlük ve yetenek parametrelerinin kestirilebildiğini; GADM ile Rasch modelin benzerliğini göstermiştir (Kamata, 2002; Kim, 2003). GADM de, madde puanlarının (sonuç değişkeninin) iki kategorili olduğu düzey 1 (madde düzeyi) ve düzey 2 (birey düzeyi) modelleri aşağıdaki eşitliklerdeki gibi kurulur (Kamata, 2002).

Düzy 1 modeli:

$$\eta_{ij} = \log\left(\frac{P_{ij}}{1 - P_{ij}}\right) = B_{0j} + B_{1j}X_{1j} + B_{2j}X_{2j} + \dots + B_{(k-1)j}X_{(k-1)j}$$

Düzy 2 modeli:

$$B_{0j} = y_{00} + u_{0j}$$

$$B_{1j} = y_{10}$$

...

$$B_{(k-1)j} = y_{(k-1)0}$$

Denklemdaki  $P_{ij}$ , j. kişinin i. maddeyi doğru cevaplandırma olasılığı ve  $X_{1j}$ , j. kişi için i. yapay değişkendir. Gözlem i. madde üzerinde olduğu zaman yapay değişken 1 değerini alır, aksi takdirde 0 değerini alır.  $\beta_{0j}$ : kesme noktasıdır.  $\beta_{ij}$ , i=1’den (k-1)’e kadar  $X_{ij}$  ilişkili bir katsayıdır.  $u_{0j}$ ,  $\beta_{0j}$ ’nin tesadüfi bileşenidir.  $u_{0j}$ , dağılımın ortalaması 0 ve varyansı  $\tau$  olan normal dağılım gösterir. Düzy 1 ve 2 modelleri, i. madde j. kişi için birleştirildiğinde i. maddenin j.kişi için doğru cevaplandırılma olasılığı aşağıdaki gibidir.

$$P_{ij} = \frac{1}{1 + \exp\left\{-\left[u_{0j} - (-\gamma_{i0} - \gamma_{00})\right]\right\}}$$

Buradaki  $u_{0j}$ , j. kişinin yetenek parametresi ve  $(-\gamma_{i0} - \gamma_{00})$  işlemi de i. maddenin güçlük parametresidir. Dolayısıyla GADM’de kestiricisiz

denklemlerden elde edilen model, 1 parametrelili Rasch modeline eşittir (Kamata,2002). Bu gerekçe ile bu çalışmada, Rasch Model ve GADM'nin madde ve yetenek parametrelerinin değişmezliğini sağlamada benzerlik gösterip göstermediği incelenmiştir.

### **Problem**

Madde ve yetenek parametrelerinin değişmezliğini sağlamada Rasch Modeli ve GADM arasında benzerlik var mıdır?

### **Alt Problemler**

1. GADM ile kestirilen madde güçlük ve yetenek parametrelerinin değişmezliği nasıldır?
2. Rasch modeli ile kestirilen madde güçlük ve yetenek parametrelerinin değişmezliği nasıldır?
3. GADM ve Rasch model ile kestirilen madde güçlük ve yetenek parametrelerinin değişmezlikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Türü**

Bu araştırma Rasch modeli ile GADM'yi madde ve yetenek parametrelerinin değişmezliği bakımından karşılaştıran betimsel bir çalışmadır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2006 OKS'ye giren 798307 öğrenci; örneklemini de bu evrenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 10727 öğrenci oluşturmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri, 2006 yılı OKS Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testlerine verilen yanıtlardan oluşmaktadır. Madde parametrelerinin değişmezliğini incelemek için, Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testleri cinsiyete göre iki ve mezun olunan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre üç gruba ayrılmıştır. Mezun olunan okulun bulunduğu yerleşim yeri, coğrafi bölgelerin cari fiyatlarla kişi başına düşen gayri safi yurtiçi hasıla (YTL) verilerinden yararlanarak sınıflandırılmıştır (TÜİK, 2001). Buna göre kuzey doğu, orta doğu, orta ve güneydoğu Anadolu ile doğu Karadeniz bölgesindeki okullar birinci (Yer1); batı Karadeniz, Akdeniz, batı Anadolu ve batı Marmara bölgesindeki okullar ikinci (Yer2); Ege, doğu Marmara ve İstanbul bölgesindeki okullar, üçüncü bölge (Yer3) olarak ele alınmıştır. Cinsiyet için iki, yerleşim yeri için üç gruptan madde güçlük parametreleri kestirilmiştir.

Yetenek parametrelerinin değişmezliği, Rasch Modeli ile kestirilen b parametrelerine göre iki ayrı durumda incelenmiştir. Birinci durumda madde güçlük indeksi ortalamaları birbirine eşit olan iki ayrı test oluşturulmuştur. İkinci durumda maddeler kolay ve zor olarak ayrılarak iki test elde edilmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testlerine yanıt veren bireylerin, yukarıdaki dört ayrı durum için yetenek parametreleri kestirilmiştir. Tablo 1’de alt testlere göre b değerlerinin cinsiyet, yerleşim yeri ve yetenek gruplarının alt testlere göre istatistikleri verilmiştir.

**Tablo 1.** Gruplara göre b değerlerinin ortalama ve standart sapmaları

Gruplar	k	Türkçe		Sosyal B.	
		Ort.	Ss	Ort.	Ss
Tüm Grup (n=10727)	25	0.75	0.90	0.54	0.57
Kız (n=5423)	25	0.65	0.92	0.52	0.64
Erkek (n=5304)	25	0.86	0.89	0.55	0.52
Yer1 (n=2294)	25	0.82	0.97	0.59	0.55
Yer2 (n=4711)	25	0.73	0.89	0.52	0.58
Yer3 (n=3722)	25	0.74	0.89	0.53	0.58
Test1 (n=10727)	13	0.73	1.08	0.54	0.62
Test2 (n=10727)	12	0.73	0.73	0.54	0.55
Kolay Maddeler (n=10727)	12	1.44	0.56	0.94	0.35
Zor Maddeler (n=10727)	13	0.08	0.64	0.16	0.49

Her grup için Rasch Modeli ve GADM ile b parametreleri ve yetenek kestirimleri elde edilmiştir. Parametreler arasındaki benzerlik düzeyi için Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analizinde BILOG-MG, HLM5 ve SPSS15.0 programlarından yararlanılmıştır.

## BULGULAR

*GADM ile kestirilen madde güçlük ve yetenek parametrelerinin değişmezliği*

OKS-Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt test maddelerinin GADM yöntemi ile kestirilen madde güçlüğü değerlerinin farklı örneklemlerdeki (kız-erkek ve yer1, yer2, yer3) kestirimleri arasındaki ilişki Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2:** GADM ile kestirilen madde güçlükleri arasındaki korelasyonlar

Alt testler	Kız-Erkek	Yer 1-Yer2	Yer 1-Yer3	Yer2-Yer 3
Türkçe	0.993	0.992	0.994	0.998
Sosyal Bilgiler	0.970	0.991	0.990	0.999

Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt test maddelerinin GADM yöntemi ile farklı örneklerden kestirilen madde güçlükleri arasındaki korelasyonların 0.970 ile 0.999 ( $p < 0.001$ ) arasında değiştiği bulunmuştur. Farklı alt örneklerden kestirilen madde güçlükleri arasında pozitif yönlü ve korelasyon miktarı bakımından kuvvetli düzeyde ilişkilerin olduğu söylenebilir.

Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testleri için madde güçlük ortalamaları eşit olan (Test1 ve Test2) ve zor ve kolay maddelerden oluşan testlerden GADM ile elde edilen yetenek kestirimleri arasındaki korelasyonlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3:** GADM ile kestirilen yetenek parametreleri arasındaki korelasyonlar

Alt testler	Test1-Test2	Kolay-Zor
Türkçe	1.00	1.00
Sosyal Bilgiler	1.00	1.00

GADM ile madde güçlük ortalamaları eşit olan testlerden ve kolay ve zor maddelerden oluşturulan testlerden elde edilen yetenek kestirimleri arasındaki ilişki 1.00 bulunmuştur. GADM ile aynı bireylerin, madde güçlükleri benzer ve farklı olan maddelere göre kestirilen yetenek parametrelerinde değişme olmamıştır.

*Rasch Modeli ile kestirilen madde güçlük ve yetenek parametrelerinin değişmezliği*

OKS-Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt test maddelerinin Rasch modeli ile kestirilen madde güçlüğü değerleri arasındaki ilişki Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Rasch yöntemi ile kestirilen madde güçlükleri arasındaki korelasyonlar

Alt testler	Kız-Erkek	Yer 1-Yer2	Yer 1-Yer3	Yer2-Yer 3
Türkçe	0.993	0.992	0.994	0.998
Sosyal Bilgiler	0.970	0.990	0.990	0.997

Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt test maddelerinin Rasch yöntemi ile farklı örneklerden kestirilen madde güçlükleri arasındaki korelasyonların 0.970 ile 0.999 ( $p < 0.001$ ) arasında değiştiği görülmektedir. Farklı örneklerden kestirilen madde güçlükleri arasında pozitif yönlü ve yüksek ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testleri için madde güçlük ortalamaları eşit olan ve (Test1 ve Test2) zor ve kolay maddelerden oluşan testlerden Rasch Modeli ile elde edilen yetenek kestirimleri arasındaki korelasyonlar Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5:** Rasch Modeli ile kestirilen yetenek parametreleri arasındaki korelasyonlar

Alt testler	Test1-Test2	Kolay-Zor
Türkçe	0.747	0.621
Sosyal Bilgiler	0.748	0.748

Rasch Modeli ile kestirilen yetenek parametreleri arasındaki korelasyonlar 0.621 ile 0.748 arasında değişmektedir ( $p<0.01$ ). Madde güçlük düzeyleri eşit olan testler için her iki alt testte ait değişmezlik yüksek bulunmuştur. Kolay ve zor maddelerden oluşan testlerin değişmezliği Türkçe alt testi için orta, Sosyal Bilgiler alt testi için yüksek düzeydedir.

*GADM ve Rasch Model ile kestirilen madde güçlük ve yetenek parametrelerinin değişmezlikleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?*

Farklı örneklem büyüklüklerinde GADM ve Rasch Modeli ile kestirilen Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt test maddelerinin madde güçlükleri arasındaki ilişki Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** GADM ve Rasch Modeli ile kestirilen madde güçlükleri arasındaki ilişkiler

Alt testler	Kız	Erkek	Yer 1	Yer2	Yer 3	Tüm grup
Türkçe	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
Sosyal Bilgiler	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

GADM ve Rasch modelleri ile farklı örneklem üzerinde kestirilen madde güçlük parametreleri arasındaki korelasyon katsayılarının tümü Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt test maddeleri için 1.00 bulunmuştur. GADM ve Rasch Modeliyle hesaplanan madde güçlük parametreleri arasında tam bir doğrusal ilişkinin olduğu söylenebilir.

GADM ve Rasch Model ile kestirilen yetenek parametrelerinin değişmezlikleri arasında ilişki ise Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** GADM ve Rasch Modeli ile kestirilen yetenek parametreleri arasındaki ilişkiler

Alt testler	Test1	Test2	Kolay	Zor	Tüm Grup
Türkçe	0.868	0.872	0.842	0.940	0.999
Sosyal Bilgiler	0.934	0.932	0.915	0.944	0.999

GADM ve Rasch modeli ile madde güçlük ortalamaları eşit ve farklı olan testlere göre elde edilen yetenek kestirimleri arasındaki ilişkiler 0.842 ile 0.944 arasında değişmektedir ( $p<0.01$ ). Tablo 7’deki korelasyon katsayıları incelendiğinde Türkçe alt testindeki yetenek parametrelerinin değişmezliğinin Sosyal Bilgiler alt testine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilen bulgular, GADM ve Rasch Modeli ile yapılan kestirimlerin genel olarak madde ve yetenek parametlerinin değişmezliğini sağladığını göstermiştir. Bu durum Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testlerine göre farklılık göstermemiştir.

İki modelde de cinsiyet ve yerleşim yeri değişkenlerine göre elde edilen madde güçlükleri arasında elde edilen korelasyonların en küçük değeri 0.97'dir. Korelasyon değerlerinin çoğu 1.00'e yaklaşmaktadır. Bu durum, iki modelin de madde güçlük parametresinin değişmezliğini sağladığını göstermektedir.

GADM ile madde güçlükleri eşit olan testlerden ve madde güçlük ortalamaları farklı olan testlerden elde edilen yetenek parametreleri arasındaki korelasyon 1.00'dir. Rasch modeli ile aynı testler için elde edilen yetenek kestirimleri arasındaki korelasyonlar ise 0.621 ile 0.747 arasında değişmektedir.

İki model ile elde edilen yetenek parametreleri arasındaki korelasyonlar madde güçlükleri eşit olan testlerde 0.868 ile 0.934 arasında değişmektedir. Kolay ve zor maddelerden elde edilen yetenek parametreleri arasındaki korelasyon katsayıları ise 0.842 ile 0.944 arasındadır.

Araştırmanın bulguları, GADM ve Rasch modelin parametre değişmezliğini yüksek düzeyde sağladığını göstermektedir. GADM yetenek parametrelerinin değişmezliğini tam olarak sağlarken, Rasch Modeli Türkçe testinde kolay-zor maddeler arasında orta düzeyde, diğer kestirimlerde yüksek düzeyde sağlamıştır. Rasch modeli ile elde edilen yetenek kestirimleri arasında madde güçlük ortalamaları eşit olan testlerde Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testleri için birbirine yakın korelasyonlar elde edilmiştir. Kolay-zor maddeler için Sosyal Bilgiler alt testi için elde edilen yetenek kestirimleri arasındaki korelasyon Türkçe alt testinden daha yüksektir.

Sonuç olarak, GADM ile madde ve yetenek parametrelerinin değişmezliği çok yüksek düzeyde sağlanırken; Rasch Modeli ile madde parametrelerinin değişmezliği çok yüksek, yetenek parametrelerinin değişmezliği yüksek düzeyde sağlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre GADM ve Rasch Model, parametre değişmezliği için uygulanabilecek modeller olarak ele alınabilir.



## Öneriler

Bu araştırmada model denklemlerinin birbirine eşit olduğu gösterilmiş olan GADM ve Rasch Modeli (Kamata, 2002) ile elde edilen madde ve yetenek parametrelerinin değişmezlikleri incelenmiş ve iki modelin de büyük ölçüde parametre değişmezliğini sağladığı görülmüştür. Parametre değişmezliğinin sağlanması, değişen madde fonksiyonunu belirleme çalışmalarında ve farklı gruplardan elde edilen test sonuçlarını karşılaştırmada büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu iki modelin değişen madde fonksiyonunu belirleme konusundaki benzerlik düzeyleri incelenebilir.

Bu çalışmada, GADM ile MTK'ya dayalı modellerden Rasch modeli karşılaştırılmıştır. Parametre değişmezliği çalışması, yetenek parametreleri üzerinde iki ve üç parametrelili modelleri de içine alacak şekilde genişletilebilir.

Araştırmada kullanılan veriler, ikili kategorili madde puanlarıdır. Benzer bir karşılaştırma madde puanlarının çoklu puanlandığı testlerle yapılabilir. MTK'ya dayalı çok kategorili puanlama modelleri ile GADM ile elde edilen parametrelerin değişmezliği karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Arnold, C. (1992). An introduction to hierarchical linear models. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 25(2), 58-90.
- Breithaupt, K. ve Zumbo, B. D. (2002). Sample Invariance of the Structural Equation Model and the Item Response Model: A Case Study. *Structural Equation Modeling*, 9(3), 390-412.
- Bryk, A. S.ve Raudenbush, S.W. (1987). Application of hierarchical linear models to assessing change, *Psychological Bulletin*, 101(1),147-158.
- Chaimongkol S., Huffer , F.W. ve Kamata, A. (2007). An explanatory differential item functioning (DIF) model by the WinBug 1.4. *Songklanakarın Journal of. Science Technology*, 29(2), 449-458.
- Embretson, S. E. ve Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey.
- Gokiart, R.J. ve K. L. Ricker (2004). Gender differential item functioning on the WISC-II: Analysis of the Canadian standardization sample. *Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation* ([http://www.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/Gender\\_DIF\\_WISCIIL.pdf](http://www.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/Gender_DIF_WISCIIL.pdf)).

- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. ve Rogers, J. H. (1991). *Fundamentals of item response theory*, Sage Publications, Boston.
- Kamata, A. (1998). *Some generalizations of the Rasch model: An application of the hierarchical generalized linear model*. Yayınlanmamış doktora tezi, Michigan State University.
- Kamata, A. (2002). Procedure to perform item response analysis by hierarchical generalized linear model. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, April, 2002; New Orleans.
- Kamata, A., Chaimongkol S, Genc, S. ve Bilir, E. (2005). Random-Effect Differential Item Functioning Across Group Unites by the Hierarchical Generalized Linear Model. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Koopmans, M. (1998). Application of HLM to the evaluation of the effects of basic skills programs on math achievement. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, SanDiego, CA, April 13-17.
- Kim, W. (2003). *Development of a differential item functioning procedure using the hierarchical generalized lineer model: A comparison study with logistic regression procedure*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Pennsylvania State University.
- Luppescu, S. (2002). DIF detection in HLM. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Lord, F. M. ve Novick, M. R.(1968). *Statistical theories of mental test scores*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Reise, S. P., Ainsworth, A. T. ve Haviland, M. G. (2005). Item response theory: Fundamentals, applications, and promise in psychological research. *Current Directions In Psychological Science*, 14(2), 95-101.
- Subedi, R. (2005). *A demonstration of the three-level hierarchical generalized linear model applied to educational research*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Florida State University.
- Tate, R. (2004). Interpreting hierarchical linear and hierarchical generalized linear models with slopes as outcomes. *The Journal of Experimental Education*, 73, 71-95.
- TÜİK (2001). [http://www.tuik.gov.tr/BolgeselIstatistik/ tabloOlustur.do](http://www.tuik.gov.tr/BolgeselIstatistik/tabloOlustur.do). (Erişim: Haziran 2007).

- Vaughn, K. V. (2006). *A hierarchical generalized linear model of random differential item functioning for polytomous items: A bayesian Multilevel approach*. Yayınlanmamış doktora tezi, The Florida State University.
- Williams, N. J. (2003), *Item and person parameter estimation using hierarchical generalized linear models and polytomous item response theory models*. Yayınlanmamış doktora tezi, Texas University, Austin.
- Willms, J.D. (1999). Basic Concepts in Hierarchical Linear Modeling with Applications for Policy Analysis. In G. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy*. San Diego, CA: Academic Press. (<http://www.unb.ca/crisp/pdf/9806land.pdf>: Erişim 10.02.2008)



# ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. H. Coşkun ÇELİK\*

Yrd. Doç. Dr.Cahit PESEN\*\*

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutumlarını belirleme ve bu alanda akademik çalışma gerçekleştirecek araştırmacılara yardımcı olabilecek "Araştırmaya Yönelik Tutum Ölçeği (ATÖ)" geliştirmektir. Ölçek Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 359 öğretmen adayına uygulanmıştır. Örneklem seçimine gidilmemiş, dördüncü sınıflarda okuyan tüm öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlemesinde, faktör analizi yönteminin bir alt uygulaması olan temel bileşenler analizi ile birlikte varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. 60 maddeden oluşan taslak ölçeğin uygulanması sonucunda, 17'si olumlu, 14'ü olumsuz özellik gösteren toplam 31 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.897 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları, araştırmaya yönelik ilgi, önem, motivasyon, yararlılık ve kaygı şeklinde adlandırılmıştır. ATÖ, öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutumlarının belirlenmesi ve bunların daha iyi algılanarak değerlendirilmesine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Araştırmaya yönelik tutum; ölçek geliştirme; faktör yapısı.

---

\* Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü 56100 / Siirt. e-mail: hcoskun.celik@gmail.com

\*\* Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 56100 / Siirt. e-mail: cahit.pesen@gmail.com

## GİRİŞ

Bilimsel araştırma, ya da kısaca araştırma için değişik, fakat birbirine benzer tanımlar yapılmıştır. Hemen hemen her bilim alanındaki gelişmeler yapılmış sistematik araştırmaların katkılarına bağlıdır. Bu yüzden genel olarak araştırma, bilimsel gelişmelerin temel taşı olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın amacı yeni bilgiler elde etmek ve soruları cevaplamaktır. Araştırma, bilgi sınırlarını genişletmek için tüm bilim alanlarında kullanılan temel bir araçtır (Marczyk, 2005: 1). Diğer bir tanımda ise araştırmanın, bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreç olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2001: 9). Powers ve Knapp (1995)'e göre araştırmanın genel amacı bilgi birikimine şekil vermek ve akademik/pratik disiplinlere yol göstermektir (Brew, 2001: 21).

Araştırma bilgide ilerleme ve onu anlamadır. Araştırma yapabilmek, belli düzeylerde bir uzmanlığı; yapılan araştırmalardan yararlanabilmek, ondan etkilenebilmek, ona yardımcı olabilmek ise genel bir araştırma kültürünü gerektirir. Genel kültür ile uzmanlık düzeyindeki bu etkinliklerin kazanılabilmesi için düzenlenen eğitime **araştırma eğitimi** denir. Araştırma eğitiminin temelinde, bilimsel yöntem ve onun gerektirdiği tüm teknik **bilgi, beceri ve tutumları** bilip sergileyebilmek ve onun bireysel ve toplumsal yaşamdaki yerini kavramak vardır (Karasar, 2000: 46). Tutum kavramı diğer insanlar, durumlar ve fikirler ile ilgili tepkilerimizi, düşüncelerimizi ve fikirlerimizi açıklamanın temelini oluşturur (Bordens, Horowitz, 2002: 177). İnceoğlu (1993)'na göre tutum; bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu, obje ya da olaya yönelik deneyim, motivasyon ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (Saraçoğlu ve ark., 2004). Smith (1968)'e göre tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 1999: 102).

Araştırma yüksek öğretim kurumlarında çalışan akademisyenler ve buralarda öğrenim gören öğrencilerin yaşamında vazgeçilmez bir unsurdur. Ülkemizde, eğitim alanında araştırma kavramına, uygulamalarına ve bunun eğitim öğrencilerine öğretilmesinin gereğine karşı bilinçli bir yaklaşım, 1950 yıllarında Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümünde görülmüştür. Bu alanda ilk kurum Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1953 yılında "Test ve Araştırma Bürosu" adı altında açılmıştır. Bugün ise hem araştırma ile ilgili kurumların hem de araştırma çalışmalarına katılımcıların sayısı oldukça çoğalmıştır. Ayrıca başta eğitim fakülteleri olmak üzere, bazı yüksek okullar

ve üniversiteler, öğretim programlarına “Araştırma Teknikleri” veya “Eğitim Araştırmaları” derslerini dahil etmişlerdir. YÖK daha sonraki düzenlemelerde öğretmen yetiştiren kurumların ders programlarından bu dersleri kaldırmıştır (Kaptan, 1998: 17). Ancak eğitim fakültelerinin öğretim programlarında 2006-2007 öğretim yılından itibaren “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” ve buna benzer derslerin konulması tekrar uygun görülmüştür.

Papanastasiou (2005), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı “Araştırmaya Yönelik Tutum(ATR)” ölçeği geliştirme çalışmasında; yedi dereceli 56 maddelik Likert tipi deneme ölçeğinden, 32 maddelik beş faktörlü bir ölçek geliştirmiştir. Bu ölçeğin alt faktörleri sırası ile, mesleki yaşamda araştırmanın yararlılığı, araştırma kaygısı, araştırmaya yönelik pozitif tutum, yaşamla ilgililik ve araştırma zorluğu şeklinde adlandırılmıştır. Araştırmaya yönelik tutum ile ilgili böyle bir ölçeğin geliştirilmesi, bundan sonra bu konuda yapılacak olan çalışmalar açısından önem taşıyacaktır.

### **AMAÇ**

Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek ve bu doğrultuda ortaya çıkacak çözümler doğrultusunda literatüre katkı sağlayacak araştırmaya yönelik bir tutum ölçeği geliştirmektir.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu çalışma, eğitim fakültesi öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen Likert tipi bir ölçekle sınırlıdır.
2. Çalışma Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları (dördüncü sınıf öğrencileri) ile sınırlıdır.

### **YÖNTEM**

#### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evrenini, Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma doğrudan evren üzerinde yapıldığı için örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırmaya yönelik tutumun öğretmen adaylarında daha net belirginleşeceği düşüncesiyle hedef kitle olarak eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının araştırma kapsamına alınması uygun görülmüştür.

## **Ölçeğin Geliştirilmesi İle İlgili Aşamalar**

ATÖ'nün geliştirilmesinde sırasıyla, ölçek maddelerini belirleme, taslak ölçeği hazırlama, ölçeği uygulama, güvenilirlik ve geçerliliği belirleme aşamaları izlenmiştir.

**a. Ölçek Maddelerini Belirleme Aşaması:** Araştırmacı tarafından ilgili literatür gözden geçirilmiş ve mevcut çalışmalarda kullanılan tutum ölçekleri incelenmiştir. Ölçek maddelerinin belirlenmesinde, Papanastasiou tarafından geliştirilen ATR ölçeğindeki maddelerden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yeni maddelerin eklenebilmesi için 70 öğretmen adayına araştırmaya yönelik duygu, düşünce ve davranışları ile ilgili 6 adet açık uçlu soru sorulmuştur. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili belirtmiş oldukları düşüncelerden tutum cümlesi olarak ölçekte yer alabilecek ifadeler sistematik bir şekilde seçilmiştir. Böylece 65 tane cümlenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur.

**b. Taslak Ölçeği Hazırlama Aşaması:** Başlangıçta 65 maddeden oluşan ATÖ'deki madde sayısı konu ile ilgili uzman görüşlerine sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda 30'u olumlu, 30'u olumsuz özellik gösteren toplam 60 maddelik bir taslak ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki ifadelerin sıralanmasında yönlendirici etki olmaması için olumlu ve olumsuz ifadelerin alt alta gelmeyecek şekilde dağıtılmasına dikkat edilmiştir. Ölçekteki maddeler "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" "Tamamen Katılıyorum" şeklinde belirtilen 5'li dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir.

**c. Ölçeği Uygulama Aşaması:** Hazırlanan taslak ölçek 2006–2007 öğretim yılı bahar döneminde ilgili fakültenin anabilim dallarında öğrenim gören 98'i bayan, 272'si erkek olmak üzere toplam 370 öğretmen adayına uygulanmıştır. Hatalı işaretlemelerden dolayı 11 kişinin ölçeği çalışmaya alınmamıştır. Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması aşamasında, ölçekte yer alan "Hiç Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilen olumlu soru maddeleri sırasıyla 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde, olumsuz soru maddeleri ise 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde tersten puanlandırılarak değerlendirilmeye alınmıştır. Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puanın 60 en yüksek puanın 300 olması beklenmektedir.

**d. Ölçeğin Güvenirlik ve Geçerliliğini Belirleme Aşaması:** Güvenirlik ve geçerlik, bir ölçme aracında bulunması gereken en önemli özelliklerdendir. Bu bağlamda 359 öğretmen adayının doldurduğu ölçeğe ait veriler kullanılarak taslak ölçeğin güvenirliliği ve geçerliliği belirlenmiştir.



**Güvenirlik**, bir ölçme aracında bütün soruların birbirleriyle tutarlılığını, ele alınan oluşumu ölçmede türdeşliğini, yeterliliğini ortaya koyan bir kavramdır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla birçok yöntem geliştirilmiştir. Bunlardan en çok kullanılanı Cronbach alpha katsayısıdır. Bu katsayı istatistik temelleri tutarlı ve tüm soruları dikkate alarak hesaplandığından, testin genel güvenilirlik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004: 622). Cronbach alpha katsayısı, ölçekteki maddelerin iç tutarlılığının bir ölçüsüdür. Çoktan seçmeli ve toplam puanlar üzerine kurulu ölçeklerin güvenilirliğinin belirlenmesinde sıklıkla kullanılır (Alpar, 2003: 380). Bu nedenle, ATÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin daha objektif olabilmesi için yalnızca güvenilir olması değil aynı zamanda geçerli olması gerekmektedir (Auerbach, 2003: 79).

**Geçerlik**, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ölçebilme derecesidir (Tekin, 2000: 42). ATÖ'nün geçerliği için daha çok tercih edilen kapsam geçerliği ve yapı geçerliği sınamaları yapılmıştır. **Kapsam geçerliği**, ölçme aracında bulunan maddelerin, ölçülmek istenen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığına bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2005: 168). Alan uzmanıyla işbirliğini gerektirir ve uzmanlara danışarak belirlenir (Karasar, 2000: 151; Tavşancıl, 2002: 45; Baykul, 2000: 203). ATÖ'nün kapsam geçerliğinin belirlenmesinde, konu alanı ile ilgili uzman görüşlerinin alınması uygun ve yeterli sayılmıştır. **Yapı geçerliği** ise sonuçların ne ile bağlantılı olduğunun açıklanmasına olanak sağlar. Yani, ölçme aracının soyut bir olguyu (kavramı, boyutu vb.) ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002: 45). Farklı yapı geçerliği yöntemleri vardır. ATÖ'nün yapı geçerliği, yani tek bir yapıyı ölçüp ölçmediği faktör analizi yöntemi ile incelenmiştir. Faktör analizi, bir grup değişken arasındaki ilişkilere dayanarak verilerin daha anlamlı ve özet bir biçimde sunulmasını sağlayan çok değişkenli istatistiksel yöntemlerdendir. Bu yöntem değişkenler arasındaki ilişkileri inceler, daha az sayıda değişkene dönüştürülmesine yardımcı olur (Nakip, 2003: 403).

### **Verilerin Analizi**

Ölçeğe ilişkin verilerin analizinde SPSS 12.0 paket programı kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin ölçeğe katkısını incelemek ve iyi işlemeyen maddeleri belirlemek için 359 öğretmen adayına uygulanan ölçekten elde edilen verilere ilk aşamada madde analizi uygulanmıştır. Madde analizi, madde seçme çalışmalarında kullanılmak üzere bilgi elde etme amacıyla yapılır. Başka bir ifadeyle madde analizi, madde istatistiklerinin hesaplanması, doğrudan teste konulabilecek maddelerin seçilmesi, düzeltilerek teste konulabilecek maddelerin belirlenmesi ve bu maddeler üzerinde yapılacak düzeltme çalışmalarının ne doğrultuda

olacağıın saptanması, teste konulması uygun olmayan maddelerin ayıklanması amacıyla yapılır (Baykul, 2000: 330). Bu çözümlemede ölçek maddelerinin güvenilir olup olmadığı, her madde puanı ile testten alınan toplam puanlar arasındaki korelasyonlara bakılarak incelenir ve korelasyon katsayıları düşük olan maddelerin ölçekten çıkarılmasına karar verilir (Karasar, 2000: 150). Ölçeğin maddelerine ilişkin madde toplam test korelasyonları Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Bu aşamada madde toplam korelasyonu 0.30'dan düşük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. İkinci aşamada ise ATÖ'ye ilişkin veriler faktör analizine tabi tutulmuş, temel bileşenler analizi seçilmiş ve varimax dik döndürme tekniği uygulanmıştır. Bu çözümlemede faktör yük değerleri 0.45'in altında olan maddeler ile yüksek iki yük değeri arasındaki fark en az 0.10 olan maddeler (Büyüköztürk, 2005: 124) ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin beş faktörde toplanması düşünüldüğünden analizler tekrarlanmıştır. Geliştirilen ATÖ'nün her bir alt faktörünün alfa iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır.

### BULGULAR VE YORUMLAR

ATÖ'nün güvenilirlik ve geçerliğinin yüksek olması amacıyla hangi maddelerin seçilmesi gerektiğini belirlemek için yapılan madde analizinde, her bir maddenin ölçme gücünü değerlendirebilmek için madde-toplam puan korelasyonuna dayalı madde analizi yapılmış, elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo1.** ATÖ'ye İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Madde No	Madde-Toplam Puan Korelasyonu
M1	0.4159*	M21	0.4785*	M41	0.5669*
M2	0.2621	M22	0.3715*	M42	0.5165*
M3	0.4133*	M23	0.4114*	M43	0.6155*
M4	0.4791*	M24	0.4661*	M44	0.5407*
M5	0.4745*	M25	0.4288*	M45	0.4922*
M6	0.4473*	M26	0.2561	M46	0.5852*
M7	0.5186*	M27	0.3386*	M47	0.4962*
M8	0.3912*	M28	0.4884*	M48	0.3392*
M9	0.3712*	M29	0.3680*	M49	0.5183*
M10	0.3734*	M30	0.4519*	M50	0.3777*
M11	0.3426*	M31	0.5392*	M51	0.4577*
M12	0.3164*	M32	0.2399	M52	0.3416*
M13	0.3282*	M33	0.5303*	M53	0.4206*
M14	0.4064*	M34	0.5789*	M54	0.2391
M15	0.4500*	M35	0.4877*	M55	0.3391*
M16	0.4180*	M36	0.5595*	M56	0.3501*
M17	0.3762*	M37	0.5645*	M57	0.3570*
M18	0.5085*	M38	0.3912*	M58	0.3993*
M19	0.4585*	M39	0.4410*	M59	0.3617*
M20	0.5612*	M40	0.5155*	M60	0.3897*

\*p<0.01

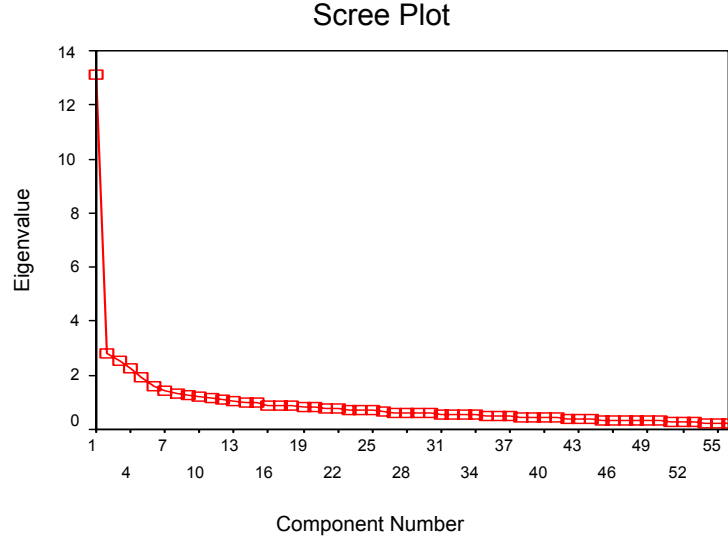
Tablo 1 incelendiğinde, madde-toplam puan korelasyonu 0.30 dan düşük olan dört maddenin (M2, M26, M32, M54) ölçekle ölçülmek istenen tutumun ölçülmesine çok az katkıda bulunacaklarına karar verilmiş ve ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Bu maddeler dışındaki tüm madde toplam puan korelasyonu 0,01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. 56 madde için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve her bir madde için “madde silindikten sonra ölçeğin iç tutarlılık katsayısı” değerlerine bakılarak ölçeğin güvenilirliğini düşüren madde bulunmadığı görülmüştür.

Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile belirlenmiştir. KMO'nun 0.60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Akgül, 2003: 450; Büyüköztürk, 2005: 126; Bayram, 2004: 137). KMO örneklem yeterliği ölçütü 0.90-1.00 arasında olduğunda mükemmel, 0.80-0.89 arasında olduğunda çok iyi, 0.70-0.79 arasında olduğunda iyi, 0.60-0.69 arasında olduğunda orta, 0.50-0.59 arasında olduğunda zayıf ve 0.50'nin altında olduğunda kabul edilemez (Akgül, 2003: 450). Ölçeğe ilişkin verilere uygulanan faktör analizi ile, KMO katsayısı 0.908 ve Barlett katsayısı ( $\chi^2=7528.213$  ;  $p<0.05$ ) anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bu değerler verilerimize faktör analizinin uygulanabileceğini göstermiştir.

Ölçme aracı olarak kullanılan ölçeğin tek boyut üzerinde uzanan bir özelliği ölçmesi beklenir. Bu ilke özellikle tutumların ölçülmesinde önem taşır ve tutum ölçeğinde yer alan maddelerin birbirleri ile ilişkili olduğunu belirtir. Bir ölçeğin tek boyutlu olması ölçeği oluşturan maddelerin sadece tek bir yapıyı ölçtüğünü ifade eder (Balcı, 2005: 99). ATÖ'nün ilk aşamada tek boyutlu olup olmadığı faktör analizinin bir alt uygulaması olan temel bileşenler analizi ile test edilmiştir. Ölçekteki faktörlerin daha açık ve anlamlı olması beklentisi de varimax dik döndürme tekniği uygulanarak incelenmiştir.

Faktör analizinde kullanılan, temel bileşenler analizi ve daha sonra yapılan varimax dik döndürme çözümlemesinde, ölçekteki maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan 14 faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu 14 faktör ölçeğe ilişkin varyansın %60.23'ünü açıklamıştır. Ölçeğe ilişkin faktör sayısının beklenenden çok fazla olması nedeniyle bu sayının azaltılması düşünülmüştür. Büyüköztürk (2005)'e göre analize dahil değişkenlerle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktör önemli faktör sayısı olarak değerlendirilir. Bu doğrultuda, ATÖ'nün faktörleri incelendiğinde, özdeğeri yüksek olan ilk beş faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın %40.42'sini açıkladığı belirlenmiştir. Bu

varyans oranı ATÖ'nün beş faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. Bu durum özdeğerlere göre çizilen çizgi grafiğinde de açıkça görülmektedir.



**Şekil 1.** Scree Sınaması

Dikey ekseninde özdeğerlerin yatay ekseninde ise faktörlerin yer aldığı Şekil 1'deki Scree Sınaması incelendiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum, ölçeğin tek boyutlu olabileceğini göstermektedir. Öte yandan, beşinci faktörden sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği, yani bundan sonraki faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Böylece yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin olduğu optimal faktör sayısının beş olmasına karar verilebilir. ATÖ için belirlenen beş faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 2'de gösterilmiştir. Bu bulgu ölçeğin çok boyutlu olabileceğinin göstergesi olabilir.

**Tablo 2.** ATÖ'den Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Beş Faktöre İlişkin Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans Yüzdeleri(%)	Toplam Varyans Yüzdesi
1	13.10	23.390	23.390
2	2.810	5.017	28.408
3	2.514	4.490	32.897
4	2.265	4.045	36.943
5	1.945	3.473	40.416

Şekil 1 ve Tablo 2'deki açıklamalar doğrultusunda, ölçeğin beş faktörlü olabileceği düşünülmüştür. Bu aşamadan sonra verilere tekrar uygulanan faktör analizi uygulamasında faktör sayısı beş olarak kodlanmıştır. Yapılan çözümler doğrultusunda, ATÖ'nde faktör yük değeri 0.45'in altında olan 21 madde (M1, M9, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M20, M24, M30, M33, M35, M38, M39, M48, M49, M56, M60) ile yük değerleri arasındaki fark 0.1'den az olan 4 madde (M31, M37, M42, M47) ölçekten çıkarılmıştır. ATÖ'ni oluşturan 31 maddenin beş faktördeki dağılımı, faktör yükleri ve faktörlerin Cronbach alfa değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, geliştirilen ATÖ'nün F1, F2, F3, F4 ve F5 şeklinde beş faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Bu alt faktörlerden, F1 faktörü 8 madde (M34, M36, M40, M41, M43, M44, M45, M46), F2 faktörü 6 madde (M3, M4, M5, M6, M7, M8), F3 faktörü 7 madde (M19, M21, M23, M25, M27, M28, M29), F4 faktörü 5 madde (M49, M51, M53, M55, M57) ve F5 faktörü ise 5 madde (M10, M22, M50, M52, M58) içermektedir.

Bir ölçeğin alfa katsayısına bağlı olarak güvenilirliği şöyle yorumlanır.  $0.00 \leq \alpha < 0.40$  ise ölçek güvenilir,  $0.40 \leq \alpha < 0.60$  ise ölçeğin güvenilirliği düşük,  $0.60 \leq \alpha < 0.80$  ise ölçek oldukça güvenilir,  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2005: 405) Geliştirilen ATÖ'nün Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.897 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ATÖ'nün yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3.** ATÖ'yu Oluşturan Maddelerin Faktörlere Dağılımı, Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Sıra No	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	Bileşenler				
			1	2	3	4	5
<b>F1: İLGI</b>			$\alpha_1=0.856$				
1.	M34	0.5626	0.681				
2.	M36	0.5335	0.605				
3.	M40	0.5179	0.588				
4.	M41	0.5690	0.646				
5.	M43	0.6251	0.621				
6.	M44	0.5547	0.708				
7.	M45	0.4945	0.686				
8.	M46	0.5769	0.569				
<b>F2: ÖNEM</b>			$\alpha_2=0.809$				
9.	M3	0.4306		0.618			
10	M4	0.4755		0.747			
11	M5	0.4767		0.697			
12	M6	0.4589		0.716			
13	M7	0.5043		0.568			
14	M8	0.3832		0.701			
<b>F3: MOTİVASYON</b>			$\alpha_3=0.753$				
15	M19	0.4543			0.568		
16	M21	0.4656			0.506		
17	M23	0.3877			0.666		
18	M25	0.4148			0.649		
19	M27	0.3058			0.701		
20	M28	0.4656			0.533		
21	M29	0.3399			0.488		
<b>F4: YARARLILIK</b>			$\alpha_4=0.750$				
22	M49	0.5203				0.522	
23	M51	0.4543				0.590	
24	M53	0.4144				0.597	
25	M55	0.3337				0.746	
26	M57	0.3623				0.743	
<b>F5: KAYGI</b>			$\alpha_5=0.646$				
27	M10	0.3594					0.595
28	M22	0.3442					0.679
29	M50	0.3472					0.595
30	M52	0.3359					0.507
31	M58	0.3746					0.562
Cronbach alfa( $\alpha$ )=0.897							

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach alfa değerleri sırasıyla  $\alpha_1=0.856$ ,  $\alpha_2=0.809$ ,  $\alpha_3=0.753$ ,  $\alpha_4=0.750$ ,  $\alpha_5=0.646$ 'dır. Bu alt faktörlerin madde toplam korelasyonlarının da sırasıyla 0.4945 ile 0.6251, 0.3832 ile 0.5043, 0.3058 ile 0.4656, 0.3337 ile 0.5203, 0.3359 ile 0.3746

arasında değiştiği görülmektedir. Beş bileşende toplanan maddelerin ifadelerine bakılarak alt faktörleri adlandırılmaya çalışılmıştır. F1 araştırmaya duyulan ilgiye ilişkin tutumları yansıtığı için bu faktör ‘‘ilgi boyutu’’, F2 araştırmanın önemine ve gerekliliğine ilişkin tutumları yansıtığı için bu faktör ‘‘nem boyutu’’, F3 araştırma motivasyonuna ilişkin tutumları yansıtığı için bu faktör ‘‘motivasyon boyutu’’, F4 araştırmanın yararlılığına ilişkin tutumları yansıtığı için bu faktör ‘‘yararlılık boyutu’’ ve F5 araştırmaya duyulan kaygı ile ilgili tutumları yansıtığı için bu faktör ‘‘kaygı boyutu’’ adını almıştır.

AT’nn alt faktörlerinin birbiriyle ve toplam ölçek puanıyla ilişkisi incelenirken biri toplam ölçek puanı olmak üzere altı puan dizisi kullanılmıştır. Bu puan dizileri oluşturulurken her bir faktör bir alt ölçek kabul edilmiş, faktörü oluşturan madde puanları toplanarak alt ölçek puanları elde edilmiştir. Bu puan dizileri arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için Pearson momentler çarpım korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** AT’nn Alt Faktörlerinin Birbirleriyle ve Toplam lekle Korelasyonları

	<b>nem</b>	<b>Motivasyon</b>	<b>Yararlılık</b>	<b>Kaygı</b>	<b>Toplam</b>
<b>İlgi</b>	0.449**	0.483**	0.492**	0.455*	0.846**
<b>nem</b>	-	0.407**	0.338**	0.318**	0.709**
<b>Motivasyon</b>	-	-	0.338**	0.312**	0.713**
<b>Yararlılık</b>	-	-	-	0.306**	0.654**
<b>Kaygı</b>	-	-	-	-	0.641**

\*\* :  $p < 0.001$

Tablo 4 incelendiğinde, AT’ye ait ‘‘ilgi’’, ‘‘nem’’, ‘‘motivasyon’’, ‘‘yararlılık’’ ve ‘‘kaygı faktörlerinin birbiriyle ve toplam ölçek puanıyla gösterdiği pozitif düzeyde yüksek ve anlamlı korelasyonlar, AT’nn yapı geçerliğini desteklemektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, niversite ğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarını ölçebilecek beş dereceli Likert tipinde bir AT geliştirilmiş ve ölçeğin güvenirlik geçerliğine ilişkin bulgular sunulmuştur. 60 maddenin bulunduğu AT’ye ilişkin verilere ilk aşamada uygulanan madde analizi sonucunda,

ölçekle ölçülmek istenen tutumun ölçülmesine çok az katkıda bulunacakları düşünülen dört madde ölçekten çıkarılmıştır. ATÖ'ye uygulanan faktör analizi sonucunda, ölçekteki maddelerin özdeğeri 1'den büyük olan 14 faktör altında toplandığı görülmüştür. Ölçeğe ilişkin faktör sayısının beklenenden çok fazla olması nedeniyle bu sayının azaltılması düşünülmüştür. ATÖ'nün faktörleri incelendiğinde, özdeğeri yüksek olan ilk beş faktörün ölçeğe ilişkin toplam varyansın 2/3'ünü açıkladığı görülmüş ve bu bulgu ölçeğin beş faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak sağlamıştır. ATÖ'ne uygulanan faktör analizi ve varimax dik döndürme tekniği sonucunda 29 madde ölçekten çıkarılmıştır. Son şekliyle ATÖ'nün 14'i olumsuz, 17'si olumlu özellik gösteren toplam 31 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin ilgi, önem, motivasyon, yararlılık ve kaygı şeklinde adlandırılabilir beş faktörde toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörler toplam varyansın %49.50'sini açıklamıştır. ATÖ'nün tümü için iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0.897 ve alt ölçekler için sırasıyla 0.856, 0.809, 0.753 ve 0.646 olarak bulunmuştur.

Papanastasiou, yedi dereceli Likert tipinde 32 maddeden oluşan, mesleki yaşamda araştırmanın yararlılığı, araştırma kaygısı, araştırmaya yönelik pozitif tutum, yaşamla ilgililik ve araştırma zorluğu şeklinde adlandırıldığı beş faktörlü bir ATR ölçeği geliştirmiştir. ATÖ'nün alt boyut sayısı ile ATR ölçeğinin alt boyut sayısı aynıdır ve alt boyut isimleri hemen hemen örtüşmektedir. Ancak ATÖ'deki maddelerin içerikleri biraz daha farklıdır. Bu doğrultuda geliştirilen ATÖ'nün literatüre bir zenginlik katacağı beklenmektedir.

Bundan sonra yapılacak çalışmalarda, ATÖ'nün uygulanmasıyla elde edilecek bulgular, öğrencilerin araştırmaya yönelik olumlu/olumsuz tutumlarının belirlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca ATÖ'nün farklı değişkenler ile birlikte uygulanmasından elde edilecek bulgular üniversitelerimizdeki öğrencilerin araştırmaya yönelik tutumlarının daha iyi algılanarak değerlendirilmesi ve bu konuda önlemlerin alınmasını sağlayabilecektir. Bu doğrultuda, eğitim fakültelerinin öğretim programlarında 2006-2007 öğretim yılından itibaren "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" ve buna benzer derslerin konulması öğretmen adaylarının araştırmaya yönelik tutumlarına olumlu yönde katkıda bulunacağı beklenebilir.



## ARAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ (ATÖ) MADDELERİ

3. *Araştırma her zaman hayatıma katkı sağlayacaktır.*
4. *Araştırma için harcanan zamanın boşa gittiğine inanıyorum.*
5. *Araştırma kariyerim için yararlıdır.*
6. *Araştırmaya karşı saldırgan ve düşmanca duygular besliyorum.*
7. *Araştırma mesleki hayatımda kaçınılmazdır.*
8. *Araştırma ile ilgili bir şeyler öğrenmek zaman kaybıdır.*
10. *Araştırma karmaşık bir iştir.*
19. *Araştırma bana güven kazandırır.*
21. *Araştırmalardan öğrendiğim bir bilgiyi arkadaşlarımla paylaşmayı isterim.*
22. *Araştırma zor bir iştir.*
23. *Araştırmada öğrendiğim konuyla ilgili neden-sonuç ilişkisini düşünürüm.*
25. *Araştırma mesleki hayatımda motivasyonumu artırır.*
27. *Araştırmalar mesleki hatalarımı azaltır.*
28. *Araştırma beni endişelendirir.*
29. *Konu araştırma olduğunda kendime çok güvenirim.*
34. *Araştırmaya zaman ayırmaktan hoşlanmam.*
36. *Araştırmaları takip etmekten hoşlanmam.*
40. *Araştırmalardaki problemlerin çözülmesi bana çekici gelmiyor.*
41. *Araştırmadan hoşlanırım.*
43. *Araştırma mesleki özgüvenimi artırır.*
44. *Araştırmadan sonuç elde edileceğini sanmam.*
45. *Araştırma güncel bilgileri içerdiğinde hoşuma gider.*
46. *Araştırmaları okumak için fazla zaman harcamam.*
49. *Araştırma kişilik gelişimini olumlu yönde etkiler.*
50. *Araştırmada istenilen sonuca ulaşamama korkusu yaşarım.*
51. *Araştırma ile yeni bulgulara ulaşabiliriz.*
52. *Araştırma için yeterli ve uygun zaman bulamam.*
53. *Araştırma herkes için gereklidir.*
55. *Araştırma yaşamı anlamlı hale getirir.*
57. *Araştırma çok önemlidir.*
58. *Araştırmada çok hatalar yaparım.*

## KAYNAKÇA

- Akgül,A., Tıbbi Araştırmalarda İstatistiksel Analiz Teknikleri SPSS Uygulamaları, İkinci Baskı, Emek Ofset Ltd.Şti, Ankara, 2003.
- Alpar, R., Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş 1, Nobel Yayınevi, Ankara, 2003.
- Auerbach, Carl F., Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis, New York University Pres, 2003.
- Balcı,A., Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, 5.Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Baykul, Y., Eğitimde ve Psikolojide Ölçme:Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, ÖSYM Yayınları, Ankara, 2000.
- Bayram, N., Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi, Ezgi Kitapevi, 1. Baskı, Bursa, 2004.
- Bordens, K.S., Horowitz, I.A., Social Psychology, Second Edition. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Incorporated, 2002. p 177.
- Brew, A., The Nature of Research: Inquiry in Academic Contexts, London, GBR:Routledge, 2001, p.21
- Büyüköztürk, Ş., Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, 5.Baskı PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005
- Demirel,Ö., Eğitim Sözlüğü, 1.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2001.
- Kağıtçıbaşı, Ç., Yeni İnsan ve İnsanlar, 10.Baskı, Evrim Basım-Yayım-Dağıtım Yayıncılık, İstanbul, 1999.
- Kalaycı, Ş., Albayrak,S., ve ark., SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri, 1. Baskı. Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Ankara, 2005.
- Kaptan,S.,Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekişik Web Ofset Tesisleri, Ankara,1995.
- Karasar,N., Bilimsel Araştırma Yöntemi, 10.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- Marczyk,G., DeMatteo,D., Festinger,D., Essentials of Research Design and Methodology, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey. 2005. sayfa 1.

- Nakip, M., Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve SPSS Destekli Uygulamalar, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2003
- Özdamar,K., Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi I, Eskişehir, Kaan Kitapevi, 2004.
- Papanastasiou, E.C., Factor Structure Of The “Attitudes Toward Research” Scale,Statistics Education Research Journal, 4(1), 16-26, <http://www.stat.auckland.ac.nz/serj>. International Association for Statistical Education (IASE/ISI), May, 2005.
- Saraçoğlu, A.S., Başer,N., Yavuz,G., Narlı, S., Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Tutumları, Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Başarıları Arasındaki ilişki, Ege Eğitim Dergisi 2004 (5) 2: 53-64.
- Tavşancıl, E., Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi, Nobel Yayıncılık, Ankara, 2002.
- Tekin, H., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınevi, Ankara, 2000.



## GÖRÜNÜME YÖNELİK SOSYOKÜLTÜREL TUTUMLAR ÖLÇEĞİ (GÖYÖSTO)'NİN UYARLANMASI

Araş. Gör. Temel KALAFAT\*

Araş. Gör. Durmuş ÖZBAŞI\*\*

Ceren DİLEK\*\*\*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı Thompson ve ark. (2004) tarafından geliştirilen Görünüme Yönelik Sosyokültürel Tutumlar Ölçeği'nin (Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-SATAQ-3) Türkçeye geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmaya, ODTÜ, Ankara Üniversitesi, Hacettepe, Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde çeşitli bölümlerin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte 434 üniversite öğrencisi katılmıştır. Ölçek sahibinden gerekli izin alındıktan sonra, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına geçilmiştir. Ölçeğin önce dil eşdeğerliği, Türkçe formu oluşturulduktan sonra, orijinal İngilizce formu ile arasındaki, korelasyon İngilizce Öğretmenliği 3. ve 4. sınıflarda öğrenim görmekte olan 38 kişilik öğrenci grubuna uygulanarak sağlanmıştır. Ölçeğin faktör yapısı orijinal formuna uygun olarak dört faktör üzerinden gerçekleştirilmiş olup, açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak yapı geçerliğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Güvenilirlik hesaplamasında ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlık katsayısı .93 olarak hesaplanmıştır. Aynı zamanda açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi [kalafattemel@comu.edu.tr](mailto:kalafattemel@comu.edu.tr)

\*\* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi [prgdurmus@yahoo.com](mailto:prgdurmus@yahoo.com)

\*\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi [cerendilek@gmail.com](mailto:cerendilek@gmail.com)

dışında, geçerlik analizi olarak %27'lik alt-üst grup ortalamaları arasındaki farklar incelenmiş olup, tüm farkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Ölçek verilerinin çözümlenmesinde SPSS 13.0 ve AMOS 16.0 paket programları kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Görünüme Yönelik Sosyokültürel Tutum Ölçeği, Beden İmgesi, Güvenirlik, Geçerlik, Doğrulayıcı Faktör Analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi

## GİRİŞ

Beden imgesi, bireylerin kendi bedenlerini nasıl algıladıklarına dair sahip oldukları fikirleridir. Bireyin bedeniyle ilişkili ruh sağlığı hakkında görüşler ileri süren ilk psikologlardan biri Adler'dir. Adler Bireysel Psikoloji kuramında insanların farklı fiziksel yapılar, yani görünüşlerle dünyaya geldiklerini belirtmektedir. Adler'e göre önemli olan, bir bedensel kusurun biyolojik niteliğinden çok, kişinin bu durumu nasıl karşıladığı ve yaşamını nasıl etkilediği hususudur (Gençtan, 2005). Görüldüğü gibi Adler objektif bir değerlendirmeden çok kişilerin öznel algısı üzerinde durmaktadır. Adler, aynı zamanda "eksiklik duygusu" ve "üstünlük çabası" kavramlarını da ele almıştır. Eksiklik duygusunun temelinde çocukluk zamanlarında yaşanan çaresizlik ve güçsüzlük duyguları vardır. Adler her insanın yaşamına yoğun eksiklik duyguları ile başladığını, bunun evrensel dolayısıyla normal olduğunu savunur (Gençtan, 2005). Üstünlük çabası ise eksiklik duygusunun doğal bir sonucudur. Üstünlük çabası, başkalarına karşı kazanılan üstünlük değil algılanan düşük bir konumdan algılanan daha yüksek bir konuma geçmek anlamında kullanılmıştır (Corey, 2005). Bu tanımlarda da vurgu kişinin algısına yapılmaktadır.

Özellikle ergenlik döneminde fiziksel görünüş daha çok önem kazanmaktadır. Görünüşünden memnun olmak ya da olmamak ise bireyin algısına kalmaktadır. Birey bu konuda eksiklik duygusu yaşayarak kendini değiştirmeye çalışabilir. Yani Adler'in tanımladığı gibi bir üstünlük çabası içerisine girerek kendi algısına göre daha yüksek bir konuma gelmeye çalışabilir. Bu çaba içerisindeyken kullandığı bilgi kaynakları ise çeşitlilik gösterebilmektedir.

Bireyin beden algısını etkileyen birçok bilgi kaynağı vardır. Özellikle kadınlar üzerindeki zayıf olmak ile ilgili bu bilgi kaynaklarından gelen baskılar onların bu konuda çeşitli ruhsal problemler yaşamalarına sebep olmaktadır. Thompson ve ark. (Keery ve ark. 2004; 237-251) tarafından ortaya konulan Üçlü Etki Modeline (Tripartite Influence Theory) göre aile,

akranlar ve medyadan alınan mesajlar bireylerin beden imgesini olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle gerek yazılı, gerekse görsel medya tarafından gönderilen zayıf olmanın bir zorunluluk olduğu konusundaki gizli ya da açık mesajlar bireylerde bunalımlara sebep olabilmektedir. Araştırmacılar, özellikle televizyon reklamların toplum içinde oluşan geleneksel cinsel imajı vurguladığını açıklamaktadır. Böylece, özellikle güzellikle ilgili normlar medya tarafından topluma kabul ettirilmeye çalışılmaktadır (Uğur ve Şimşek, 2004; 549–561).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki medyada yer alan mesajlar özellikle kadınlara yöneliktir. Erkeklerle yönelik mesajlar da olmasına rağmen bunların oranı düşüktür. Kadınların kültürel olarak kabul edilen güzellik standartlarına uymaya erkeklerden daha fazla yatkın oldukları görülmüştür (McCabe ve Ricciardelli 2001; 155–160; Hargreaves ve Tiggeman 2004; 357–359, Fallon ve Hausenblas 2005; 69–71, Furnham ve ark., 2002; 592).

Bireylerin, bedenleriyle ilgili olarak, sosyokültürel tutumlarının bir yansıması olan medyadan güzellik standartları ile ilgili aldıkları mesajları içselleştirme düzeyleri Heinberg ve ark. (1995) tarafından geliştirilen “Görünüme Yönelik Sosyokültürel Tutumlar Ölçeği” ile ölçülmektedir. Ölçeğin ilk geliştirme çalışmasında, içselleştirme ve farkındalık alt boyutlarına sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ölçeğe ilişkin olarak Thompson ve ark. (2004), tarafından yapılan gözden geçirme çalışmasında, iki ayrı içselleştirme faktörü ortaya çıkarılmıştır. Bunlardan birincisi televizyon, dergiler ve sinemanın etkisini yansıtan, ikincisi ise atletik ve sportif görünümlerin etkisini yansıtan faktördür. Diğer iki faktör de medya baskısını ve bilgi kaynağı olarak medyanın etkisini yansıtan faktördür. Yapılan çalışmada, ölçek gözden geçirme çalışmasından sonraki hali göz önüne alınarak Türkçe’ye uyarlanmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Grubu

Bu araştırmaya Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde çeşitli bölümlerde öğrenim görmekte olan toplam 434 üniversite öğrencisi katılmıştır. Öğrenci sayılarının fakülte ve bölümlere ilişkin bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Üniversite ve Fakülteleere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	Fakülte	Öğrenci Sayısı
Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	Eğitim Fakültesi	202
ODTÜ	Fen Edebiyat Fakültesi	62
Ankara Üniversitesi	Eczacılık ve Eğitim Fakültesi	30
Hacettepe Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	140
<b>Toplam</b>		<b>434</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin 79'u ( % 18,2) 1. sınıf, 69'u (% 15,9) 3. sınıf ve 238 (%54,8) 4. sınıf öğrencisidir. Geriye kalan 48 kişi sınıflarını belirtmemişlerdir. Araştırma grubunun 205' i (% 47,2) erkek ve 229' u (%52,8) kız öğrencidir. Araştırma grubunun yaş ortalaması 22' dir.

### İşlem

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına başlamadan önce ilk önce ölçeğin uyarlanması için ölçek sahibi olan J. K. Thompson'dan mail yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra ölçek Türkçe 'ye çevrilmiştir. Ölçeğin dil geçerliği Türkiye ve Amerika'da yaşayan, Türkçe ve İngilizceye çok iyi bilen ve eğitim bilimleri alanında akademik çalışmalar yürüten 5 kişi ile yapılmıştır. Kültürlerarası farklılıklardan dolayı ölçek uyarlama süreci dikkatli bir şekilde yürütülmüştür. Ölçek çevrilip daha sonra uyarlama işlemine geçilmelidir. Çeviri konusunda yapılacak uygulama bir dilden diğer dile çevirme ya da bir dilden diğerine çeviri yapıldıktan sonra tekrar asıl diline çevirme şeklinde olmalıdır. Özellikle asıl dilden uyarlanacak kültüre yapılan ilk çeviri konusunda çevirmenler özenle seçilmeli, konu hakkında bilgisi olan ya da konuya aşina olan kişiler seçilmelidir. Geri çeviride ise çevirmenler ilk çeviriyi yapanlar kadar uzman olmayabilirler, ama hedef kültürlerdeki kelimelere de aşina olmalı (Deniz, 2007). Orijinal form Türkçe' ye 5 yabancı dil uzmanına çevrildikten sonra yukarıda verilen açıklamaya uygun olarak geri çevirme işlemi gerçekleştirilmiştir. GÖYÖSTO psikolojik danışma ve rehberlik ile ölçme ve değerlendirme alanında çalışma yapan, asıl formun İngilizceye çevrilmesinde görev alan kişilerden farklı 5 öğretim üyesine inceletilerek görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Buradan elde edilen Türkçe form ve geri çeviri ile elde edilen İngilizce form 38 İngilizce öğretmenliği 3. ve 4. Sınıf öğrencisine birer hafta ara ile uygulanarak İngilizce ve Türkçe formlardan alınan puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş, bireylerin iki formdan elde ettiği puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Ayrıca iki form arasında anlamlı pozitif orta düzeyde manidar ilişkiler bulunmuştur ( $r=.62$ ;  $p<.05$ ). Son düzenlemelerden sonra



ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizler SPSS 13.0 ve AMOS 16 programları ile yapılmıştır. Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliği olarak Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve alt üst %27' lik güvenilirlikleri incelenmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

### Dil Eşdeğerlik

GÖYÖSTO' nun dilsel eşdeğerliği, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde 3. ve 4. sınıfta okumakta olan toplam 38 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Türkçe form ve orijinal İngilizce form uygulanarak, bu iki forma ait toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiştir. Öğrencilerin ölçeğin Türkçe formu ve orijinal İngilizce formları arasındaki korelasyon katsayıları; bilgi alt boyutu için .87, baskı alt boyutu için .90, atletik ve sportif görünüm alt boyutu için .85 ve içselleştirme alt boyutu için .88 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre ölçeğin dil geçerliği sağlandığı kabul edilmiştir.

### Yapı Geçerliği

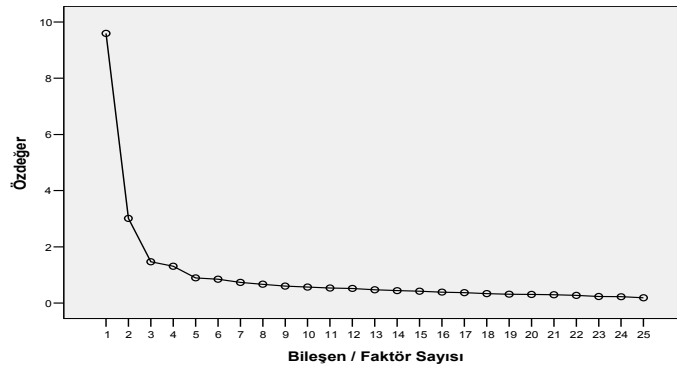
Faktör analizi, birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Tabachnick ve Fidell, 1996). Araştırmada Dış Görünüme Yönelik Sosyokültürel Tutum Ölçeği' nin (GÖYÖSTO) orijinal formunun Türk öğrenciler üzerindeki yapısını ortaya çıkarmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. AFA, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlemdir. Faktör yüklerinin altında yüksek yük değeri veren maddeler o faktöre ait olduğunu gösterir. (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada .30 ve üzeri olan faktör yükleri yeterli görülmüştür.

**Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA):** AFA' da öncelikle bütün maddeler arasında korelasyon matrisi incelenmiş, manidar korelasyon verip vermedikleri bakılmış ve faktör analizi yapılabilmesi için uygun olup olmadığına bakılmış ve manidar ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Analize en başta 30 madde ile başlanmış, faktör analizinin ilk sonuçlarına göre 5 maddenin faktör yük değerinin .30'un altında olması veya binişik olmaları yani birden fazla faktör altında eşit ya da çok yakın yüke sahip olmaları nedeniyle analizden çıkartılmış ve bu işlem her bir madde çıkartılarak yenilenmiştir. Son olarak 25 madde ile faktör analizi tekrarlanmış hiçbir maddenin .30'un altında olmadığı veya binişik olmadığı görülmüştür.

Örneklemin büyüklüğü ve veri setinin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı Barlett Sphericity testi ve KMO testi uygulanarak incelenmiştir. Barlett testinin anlamlı ve KMO değerinin yüksek çıkması verilerin faktör analizi yapılabilmesi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada KMO değeri .93, Barlett Sphericity testi  $\chi^2$  değeri ise 5930,12 ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. Bu değerler verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi tekniği uygulanarak elde edilen önemli olan faktörleri, “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık” sağlamak amacıyla eksen döndürme (rotation) işlemine tabii tutulur. Eksenlerin döndürülmesi sonucu maddelerin bir faktördeki yük değeri artarken diğer faktörlerdeki yük değeri azalır (Büyüköztürk, 2005). GÖYÖSTO ’nin orijinal formu 5 faktörden oluşmasına rağmen için AFA’ da 4 faktörün bu maddeleri daha iyi temsil ettiği bulunmuştur. Sonuçlar daha önce ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yapan Markland ve Oliver (2008)’in bulguları ile örtüşmektedir. Temel bileşenler analizi ile varimax (dik döndürme) yöntemi sonucu 4 faktörle sınırlı tutulmuştur. AFA çözümlemesi sonuçlarına göre, scree plot grafiği (Tablo 2) ve öz değerlerine (eigen value) bakılarak ölçeğin uygulanan örneklem grubu için de 4 faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bulunan bu dört faktör toplam varyansın sadece %61,5’ini açıklamaktadır.

**Şekil 1.** GÖYÖSTO Faktör Özdeğerlerine Ait Çizgi Grafiği



Tablo 2’de maddelerin faktör yük dağılımları ve faktör yükleri görülmektedir.

**Tablo 2. GÖYÖSTO maddelerinin faktör yük dağılımları ve faktör yükleri**

Madde**	Döndürülmüş Faktörler için Yük Değerleri*				Kamünalite (Ortak Faktör Varyansı)
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	
Dergilerdeki resimler moda ve çekici olma konusunda önemli bir bilgi kaynağıdır.	0,82				0,61
Dergi reklamları moda ve çekici olma konusunda önemli bir bilgi kaynağıdır.	0,78				0,50
Filmler moda ve çekici olma konusunda önemli bir bilgi kaynağıdır.	0,77				0,63
TV moda ve çekicilik konusunda bilgi kaynağıdır.	0,76				0,40
Dergi yazıları moda ve çekici olma konusunda önemli bir bilgi kaynağı değildir.	0,70				0,53
TV reklamları moda ve çekicilik konusunda bilgi kaynağıdır.	0,70				0,56
Ünlü insanlar moda ve çekici olma konusunda önemli bir bilgi kaynağı değildirlir.	0,69				0,46
Film yıldızları moda ve çekici olma konusunda önemli bir bilgi kaynağı değildir.	0,65		0,365749		0,69
Klipler moda ve çekici olma konusunda önemli bir bilgi kaynağıdır.	0,59		0,33571		0,63
Rejim yapma konusunda kendimi TV veya dergilerin baskısı altında hissederim.		0,80			0,58
Zayıf olma konusunda kendimi TV veya dergilerin baskısı altında hissederim.		0,80			0,73
Egzersiz yapma konusunda kendimi TV veya dergiler yüzünden baskı altında hissederim.		0,78			0,51
Kusursuz bir bedene sahip olma konusunda kendimi TV veya dergilerin baskısı altında hissederim.		0,78			0,64
Görünüşümü değiştirmem için kendimi TV veya dergiler tarafından baskı altına almış hissederim.		0,70			0,70
TV veya dergiler kilo vermem için baskı yapıyor.		0,69			0,70
Görünüşümü dergilerdeki kişilerin görünümü ile karşılaştırırım.		0,66			0,77
Vücudumu TV deki insanlar ile karşılaştırırım.		0,49	0,319697		0,68
Kliplerde yer alan mankenler gibi görünmek isterim.	0,32	0,45	0,34		0,76
Vücudumun TV dekiler gibi görünmemesine aldırımam.			0,72		0,70
Bedenimi dergilerdeki insanların bedenleri ile karşılaştırmam.		0,31	0,68		0,68
Güzel görünmek konusunda kendimi dergi veya TV yüzünden baskı altında hissediyorum.		0,34	0,65		0,59
TV deki insanla gibi görünmeye çalışmam.			0,62		0,55
Spor yıldızları kadar atletik olmak isterim.				0,84	0,56
Sporcular gibi görünmek için uğraşırım.				0,80	0,54
Vücudumu atletik insanların bedenleri ile karşılaştırmam.		0,34		0,73	0,70
Açıklanan Varyans Miktarı	%38,38	%12,04	%5,87	%5,23	

\*.30 altındaki faktör yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

\*\*3, 6, 9, 12, 13, 19, 27, 28. Maddeler ters kodlanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi GÖYÖSTO’nin Türkçe formunda orijinal formda olduğu gibi 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci faktör olan Bilgi (Information) alt boyutunda 9 madde toplamış ve bu maddelerin faktör yük sayıları .58 ile .82 arasında değişmiştir. Bilgi alt boyutu toplam varyansın sadece %38,38’ni açıklamaktadır.

İkinci alt boyut olan Baskı (Pressure) alt boyutunda ise 9 madde toplanmıştır. Faktör yük değerleri .79 ile .45 arasında değişmektedir. Ancak baskı alt boyutunda 4. Madde olan “vücudumu tvdeki insanlar ile karşılaştırırım” ve 16. Madde olan “görünüşümü dergilerdeki kişilerin görünüşleri ile karşılaştırırım” maddeleri orijinal forma göre içselleştirme (internalization general) faktörü altında yük vermeleri gerekirken baskı alt boyutu altında faktör yük değeri vermişlerdir. Bu da araştırma grubundaki öğrencilerin bu maddeyi daha farklı algıladıklarından meydana geldiği düşünülmektedir. Baskı alt boyutu toplam varyansın sadece %12,04’ünü açıklamaktadır.

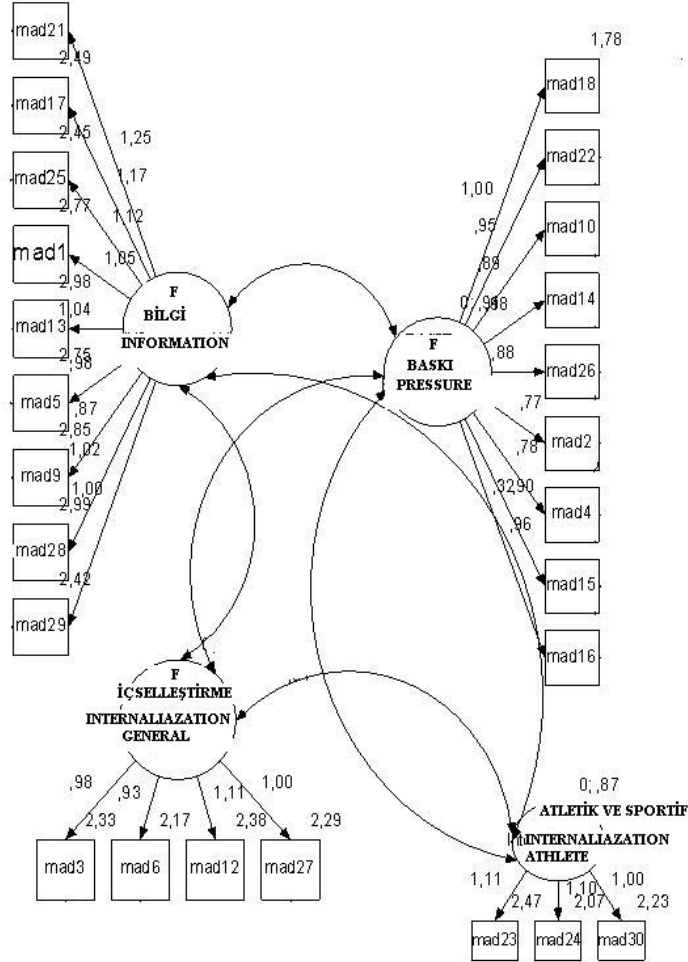
Üçüncü alt boyut İçselleştirme (Internalization General)’dir. Bu alt boyutta ise sadece 3 madde toplanmıştır. Faktör yük değerleri .72 ile .61 arasında değişmektedir. Ancak 6. Madde (güzel görünmek konusunda kendimi dergi veya tv yüzünden baskı altında hissediyorum) de yüksek faktör yük değeri vermiştir. Orijinal formda baskı alt boyutu altında faktör yük değeri veren 6. Maddeyi araştırma grubunun daha farklı algıladığı düşünülmektedir. İçselleştirme alt boyutu toplam varyansın sadece %5,87’sini açıklamaktadır.

GÖYÖSTO’nin son alt boyutu olan atletik ve sportif görünüşlerin etkisini yansıtan faktördür (Internalization Athlete). Faktör yük değerleri .83 ile .72 arasında değişmektedir. Bu alt boyutta ise sadece 4 madde toplanmıştır. Ancak 27. Madde (tvdeki insanlar gibi görünmeye çalışmam) de yüksek faktör yük değeri vermiştir. Orijinal formda içselleştirme alt boyutu altında olan madde, bu araştırma grubu tarafından daha farklı algılanarak sportif görünüşmüş gibi algılanmıştır. Atletik ve sportif görünüşlerin etkisini yansıtan bu alt boyut toplam varyansın sadece %5,23’ünü açıklamaktadır.

***Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA):*** GÖYÖSTO’ nin yapı geçerliğini sağlamak için yapılan diğer bir yöntem doğrulayıcı faktör analizidir. DFA ’da değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir hipotezin ya da kuramın test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2005). DFA, kuramsal bir temele dayanan çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini belirlemeye yönelik bir analizdir. DFA daha önceden açılımlayıcı faktör analizi belirlenmiş ya da

başka bir teknikle kurgulanmış olan bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını bulmak amacıyla yapılır. Araştırmacı, DFA yardımı ile ölçmek istediği yapıda ne gibi eksikliklerin olduğunu ya da temel olarak nerelerde sorun olduğunu, ne gibi değişiklik yapması gerektiğini DFA sonuçlarına bakarak kolaylıkla kavrayabilir (Şimşek, 2007). Bu araştırmada DFA kullanılmasının amacı, GÖYÖSTO orijinal formuna ait faktörlerinin Türk öğrencileri ile yürütülen bu araştırmada da doğrulanıp doğrulanmadığını saptamaktır. DFA’ da uyumu sınanan modelin orijinal formula olan uygunluğunu belirlemek amacıyla uyum istatistikleri kullanılmaktadır. İlk kullanılan uyum istatistiği Ki-kare’dir. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Göreli Uyum İndeksi (Relative Fit Index, RFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) uyum indeksleri incelenmiştir. Bunlardan CFI’ nin .90’dan büyük olması kabul edilebilir bir uyum değerini, .95’den büyük olmaları ise iyi bir uyum iyiliği değerini göstergesi olarak kabul edilmektedir. Diğerlerinde ise RMSEA, RMR ve SRMR’ de söz konusu değerlerinin .05 altında olması iyi bir uygunluk değerini, .08 altında olması ise kabul edilebilir bir uyum değeri olduğunu göstermektedir. Ayrıca Ki-Kare değerinin serbestlik dercesine bölümünün iki veya altında olması modelin iyi bir model olduğunu, beş veya daha altında bir değer olması da, modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir (Şimşek, 2007). Yapılan DFA’da elde edilen uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ( $\chi^2=834,966$ ,  $N=434$ ,  $sd=269$ ,  $p=0.00$ ) manidar olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.07, NFI=0.86, CFI=0.90, IFI=0.90, RFI=0.84, olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Modele ilişkin faktör yükleri şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 3. GÖYÖSTO'ne ait path diyagramı ve faktör yükleri



GÖYÖSTO'nun madde ayırt ediciliği için %27'lik alt-üst grup karşılaştırmalarına yer verilmiştir. Araştırma grubundaki kişilerin ölçekten almış oldukları toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sırlanmış en üstten % 27 (117 kişi) ve en alt puandan %27 (117) kişi seçilmiştir. %27alt-üst grupların madde toplam puanlarının karşılaştırılmasında ise *t* testi kullanılmıştır. Toplam puanlara göre belirlenmiş %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıklarına ilişkin *t* (*sd*=139,66) değerlerinin ise -32,27 (*p*<.05) olarak hesaplanmıştır. Buna göre, GÖYÖSTO maddeleri düşük puan alanlar ile yüksek puan alanları ayırt edebilmektedir.

Ölçeğin alt boyutlarına ait ortalama, standart sapma, iç tutarlılık katsayıları ve alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayılarına ilişkin bilgiler ise tablo 3’ de verilmiştir.

**Tablo 3.** Ölçeğin alt boyutlarının ortalama, standart sapma, iç tutarlılık ve korelasyonları

	Ortalama	Ss	İç tutarlık	1	2	3	4
1. İçselleştirme	2,29	1,13		,79			
2. Atletik ve sportif	2,26	1,02	,76	,38*			
3. Baskı	1,81	,89	,91	,62*	,60*		
4. Bilgi	2,67	1,08	,90	,45*	,38*	,47*	

\*p<0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3’ te görüldüğü üzere öğrenciler baskı ile içselleştirme ve atletik ve sportif görünümüleri alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyin üzerinde manidar ilişkiler tespit edilmiştir.

#### **Güvenirlilik**

Bu araştırmada GÖYÖSTO’nin güvenirlilik çalışması olarak iç tutarlılık (Cronbach Alpha) analizi yapılmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Bilgi alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .90, baskı alt boyutuna ilişkin iç tutarlılık katsayısı .91, içselleştirme alt boyutunun iç tutarlılık katsayısı .74 ve atletik ve sportif görünümünün etkisi alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmanın amacı Thompson ve ark. (2004) tarafından geliştirilen GÖYÖSTO’ nun (SATAQ-3) Türkçe’ ye uyarlaması ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çözümlenmelerini yapmaktır. Araştırma grubu analizleri yapmak ve uyarlama çalışmasını sağlıklı bir şekilde yürütebilmek için yeterlidir. GÖYÖSTO, Türkçe’ ye uyarlanırken önce Türkçeye çevirisi yapılmış daha sonra geri çeviri (back translation) işlemi gerçekleştirilmiştir. Son olarak ölçek 5 kişilik uzman gruba dağıtılıp, uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları 38 kişilik İngilizce öğretmenliği bölümünde okumakta olan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerine iki hafta ara ile uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin anlamadıkları maddeler tespit edilip gerekli düzenlemeler yapılmıştır. İki form arasında pozitif yönde manidar ilişkiler tespit edildikten sonra

araştırma grubuna nihai form uygulanarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansın %30, çok faktörlü ölçeklerin ise daha yüksek olması gerekir (Büyüköztürk, 2005). Ölçek açımlayıcı faktör analizleri sonuçlarına 4 faktörün toplam varyansın %62' sini açıklamaktadır. DFA uyum testi sonuçları da, modelin iyi düzeyde uyum verdiği ve GÖYÖSTO' nün Türk öğrenciler üzerinde doğrulandığını ortaya koymaktadır. Güvenirlik bulguları ve iç tutarlık katsayılarına göre de ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlık gösterdiği, ölçekten düşük puan alanlar ile yüksek puan alanları yeterince ayırt etmiş olduğu da bulgular içerisinde yer almaktadır. GÖYÖSTO' nün Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin bulgularına dayanarak, geçerli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta ölçeğin üniversite öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılmış olmasıdır.

Bu ölçek bireylerin beden görünümüne ilişkin algılarının medya öğelerinden (TV, dergi vb.) nasıl etkilendiğini, bireylerin burada kendilerine sunulan beden güzelliğiyle ilgili yargıları ne derece içselleştirdiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yapılan analizler de göstermektedir ki ölçek Türkiye'de yaşayan bireyler üzerinde de kullanılabilir.

GÖYÖSTO bulgularına dayalı olarak, bazı önerilerde bulunulabilir. Bunlardan birincisi, ölçek başka bir araştırma grubunda kullanılacaksa o gruba ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeğin ilk formuna göre yapılması gerekir. Çünkü ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlikleri olmaz. Geçerlik ve güvenilirlik katsayıları araştırma grubundan elde edilen verilerden etkilendiği için farklı gruplarda bu çalışmaların tekrarlanması faydalı olacaktır. Aynı zamanda farklı gruplarda yapılacak test-tekrar test güvenilirlik hesaplaması bu çalışmanın bir eksikliği olarak kontrol edilebilir. Bu noktada bu çalışma da geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için ölçüt olarak kullanılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Şener (2005). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. PegemA yayıncılık, Beşinci Baskı, Ankara.
- Corey, G. (2005). Psikolojik Danışma, Psikoterapi, Kuram ve Uygulamaları, Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Deniz, Zülfikar (2007). "Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.



- Fallon, E., A. ve Hausenblas, E., A.(2005). Media Images of The “Ideal” Female Body: Can Acute Exercise Moderate Their Psychological Impact. *Body Image* 2, s. 62–73.
- Furnham, A., Badmin, N. and I. Sneade(2002). Body Image Dissatisfaction: Gender Differences in Eating Attitudes, Self Esteem and Reason For Exercise. *The Journal of Psychology*, 136(6), pp. 581–596.
- Gençtan, Engin (2005). Psikanaliz ve Sonrası, Ankara: Remzi Kitabevi.
- Hargreaves, A., D. and M. Tiggeman(2004). Idealized Media Images and Adolescent Body Image: “Comparing” Boys and Girls. *Body Image* 1, s. 351–361.
- Heinberg, J. L., Thompson, J. K. ve Stormer, S. (1995). Development and Validation of Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire, *International Journal of Eating Disorders*, 17(1), 81-89.
- Keery, K., Berg van den, P. and J.K. Thompson(2004). An Evaluation of The Tripartite Influence Model of Body Dissatisfaction and Eating Disturbance With Adolescent Girls. *Body Image* 1, s. 237–251.
- McCabe P. M. and L. A. Ricciardelli. (2001). Parent, Peer and Media Influences on Body Image and Strategies to Both Increase and Decrease Body Size Among Adolescent Boys and Girls: Statistical Data Included. *Adolescence*, 36(142), pp. 225–240.
- Markland, David And Oliver, J. Emily (2008). The Sociocultural Attitudes towards Appearance Questionnaire-3: A confirmatory factor analysis. *Science Direct*. Volume 5, Issue 1, March, Pages 116–121 Erişim tarihi: 15.01.2008.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, S. L. (2001). Using Multivariate Statistics, Boston: Allyn and Bacon.
- Thompson, J. K. ve Diğerleri (2004). The Sociocultural Attitudes Towards Appearance Scale-3 (SATAQ-3): Development and Validation, *International Journal of Eating Disorders*, 35(3), 293-304.
- Uğur, İ. ve S. Şimşek (2004). Kitle İletişim Araçlarındaki Reklâmlarda Kadın ve Erkek Objelerin Kullanılması, *Selçuk Üniversitesi S.B.E. Dergisi*, 11, 549–561.
- Şimşek, Ö. Faruk (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Ankara: Ekinoks Yayınevi.



## ***CİTO TÜRKİYE ÖĞRENCİ İZLEME SİSTEMİ (ÖİS)***

Bu bölümde, Öğrenci İzleme Sistemi'ne (ÖİS) ilişkin bildirimlerin özeti verilmektedir. Genel olarak kongrenin bu bölümünde ÖİS ile ilgili olarak Madde Tepki Kuramı (MTK) modellerinin ÖİS içinde kullanılması, madde haritalama yöntemi, Matematikte problem çözme, bilişsel gelişim modeli ve yazma becerilerinin ölçülmesine yönelik sunumlar yapılmıştır.

## **ÖİS'DE MTK UYGULAMALARI**

**Doç. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI \***

**Serkan ARIKAN\*\***

ÖİS' de uygulamaların önemli bir farklılığı uygulamalarda yer alan soruların psikometrik özelliklerinin ve öğrenci puanlarının Madde Tepki Kuramına (MTK) dayalı olarak analiz edilmesidir. MTK, farklı yetenek düzeylerindeki bireylerin bir maddeye nasıl tepki vereceklerine ilişkin olasılıklı bir model tanımlar (Crocker & Algina, 1986, Van der Linden & Hambleton, 1999). ÖİS'de farklı ders alanları kapsamında hazırlanan sorular, devlet ve özel okullardan oluşan geniş bir örneklem üzerinde denir. Bu denemelerden elde edilen veriler, MTK'ya göre analiz edilerek, farklı güçlük düzeylerinde yer alan ve iyi ayırt eden sorular asıl uygulamalara alınır. Analizlerin MTK'ya göre yapılmasının sağladığı avantajlar ve bunların sağladığı bazı farklılıklar vardır. Bunlardan biri, (a) yetenek kestiriminde ağırlıklı puanlama yapılmasıdır. Klasik Test

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

\*\* CİTO - Türkiye

Kuramında puanlama, doğru yanıtlanan toplam soru sayısına göre yapılırken, MTK’ da sorunun ayırıcılık değeri de puanlamaya katılır. Bu durumda aynı sayıda maddeyi doğru yanıtlayan iki öğrenci aynı yeterlik düzeyine sahip olmayabilir. Öğrenci puanı, MTK’ ya göre kestirilirken, ilk olarak her maddenin ayırt edicilikleri hesaplanır. Hesaplanan bu ayırt edicilik değerleri ile her öğrencinin doğru veya kısmi doğru yanıtları ölçüsünde aldığı madde puanlarının çarpılması sonucu “ağırlıklandırılmış puanı” hesaplanır. Tablo 1’de iki tür puanlamanın farkı, dört maddelik bir test örneği üzerinde özetlenmiştir.

**Tablo 1:** Öğrenci A’nın ve B’nin 4 Maddelik Bir Testten Elde Ettiği Ham Puanı ve Ağırlıklı Puanı

Madde/Ayırıcılık gücü Öğrenci	M1/3	M2/5	M3/6	M4/3	Alınan Ham Puan (HP)	Ağırlıklı Puan (AP) (Madde puanı * Ayırıcılık)
A	1	0	0	1	2	6
B	0	1	1	0	2	11

Klasik kurama göre, iki öğrenci de aynı sayıda soruyu doğru yanıtladığı için aynı ham puanı (HP=2) almıştır. Buna karşın, aynı öğrencilerin puanları; MTK’ya dayalı olarak hesaplandığında sonuç farklı olmaktadır. Buna göre, doğru yanıtlanan soruların ayırt edicilikleri hesaba katıldığında, ayırıcılığı daha yüksek maddeleri yanıtlayan öğrenci B’nin ağırlıklı puanı daha yüksek olacaktır. Bu yolla, ölçülen özellikteki bireysel farklılıkların daha iyi ortaya konması mümkündür. ÖİS uygulamalarının MTK uygulamalarına dayalı bir diğer farkı, kullanılan (b) test desendir. Bazı durumlarda soru sayısı bir oturumda her bireye uygulanamayacak kadar fazla sayıda olur. Bu durumda soruların uygulandığı yanıtlayıcı grubundaki her birey belli bir test deseni kapsamında oluşturulmuş ilişkili test kitapçıklarında yer alan sorulara yanıt verirler. Bu test uygulama desenine “Eksik test deseni (Incomplete Test Design)” adı verilir (Verhelst, 2004). Bu türden eksik test deseni örneği Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Eksik Test Deseni Örneği

Test Kitapçıkları	A Soru No: 1-11	B Soru No:12-22	C Soru No:23-33	D Soru No:34-44	Ortak (Anchor) M3 Soru No:1-6	Ortak (Anchor) M3 Soru No:7-12	Soru Sayısı
Grup1							28
Grup2							28
Grup3							28
Grup4							28

Bu kitapçıklar ön uygulamadan geçmiş, iyi ayırt eden ve kullanılan MTK modeline uyum gösteren sorular kullanılarak, birbiri ile ilişkili ve eşitlikleri önceden sağlanmış soru kitapçıklardır. Her alanda (ders alanı) genel olarak dört kitapçık ve her kitapçıkta ise ortalama 20-25 civarında soru bulunmaktadır. Şekilde belirtilen gruplar, yanıtlayıcı gruplarını ifade etmektedirler. Şekildeki taralı alanlar, bu gruplara uygulanan soruları temsil etmektedir. Boş kutular ise, bu gruplara uygulanmayan maddeleri temsil eder. Desende de görüldüğü gibi bazı maddeler her iki gruba da uygulanmaktadır. Buna göre, eksik test deseni ile aynı kapsamda fakat farklı soruları almış grupların aynı yetenek ölçeği üzerinde karşılaştırılması mümkündür. Ayrıca bu desende ortak (anchor) maddeler kullanılarak kestirilen yetenek ölçülerine bağlı olarak öğrencilerin dönemler ve yıllara göre gelişimi de izlenebilmektedir.

ÖİS uygulamalarında MTK'nın sağladığı bir diğer avantaj, (c) madde haritalama yöntemiyle puanların ölçülen beceriler anlamında tanımlanmasıdır. Bu amaçla ölçeklenen sorulardan oluşturulan dağılımlar ölçek değerleri ve uzman görüşleri yardımı ile farklı puan dilimlerine ayrılmakta, bu puan dilimlerindeki öğrencilerin belli olasılık düzeyi ile doğru yanıtladıkları sorular içerik olarak incelenerek tanımlar gerçekleştirilmektedir. Sonuçta ortaya çıkan bilgi ile test puanlarından yalnızca norm dayanaklı değerlendirme değil, ölçüt dayanaklı değerlendirme de yapılabilmektedir.

## MADDE HARİTALAMA YÖNTEMİ VE ÖİS UYGULAMALARINDA YETERLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

**Prof. Dr. Giray BERBEROĞLU \***

**Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL \*\***

Türkiye’de uygulanan geniş tabanlı test programları genel olarak seçme ve yerleştirmeye yönelik kararlara temel oluşturmakta, bu nedenle de puanların sıralama yapması yeterli bir uygulama olarak görülmektedir. Sonuçta, gerek ÖSS olsun gerekse SBS sınavları olsun hiçbir geniş ölçekli uygulama sonucu sistem içerisinde öğrenci yeterliklerini gösteren bir geribildirim sağlamamaktadır. Burada ortaya çıkan tablo testlerin neyi ölçtüğünün ve dolayısı ile soruların neyi ölçtüğünün tanımsız olduğu, buna bağlı olarak da puan dilimlerinin ne anlama geldiğinin tanımsız olduğu test programlarından teşhise ve iyileştirmeye yönelik kullanılabilirlik sağlanmasının hemen hemen imkansız olduğu bir uygulama ortaya çıkmaktadır. Test geliştirme sürecinin pahalı ve zor bir süreç olduğu düşünülürse, tüm bu çabaların yalnızca öğrencileri sıralamak amacı ile kullanılması düşündürücüdür.

Son yıllarda uygulanan test programları puanların karşılık geldiği yeterlik düzeylerini tanımlamakta, sonuç olarak farklı puan dilimlerindeki öğrencilerin ölçülen yeterlikler açısından ne düzeyde olduğu konusunda bilgi vermektedir. Bunun sisteme iki önemli katkısı olmaktadır. Öncelikle, soru bazında performanslardan bahsedilmediği ve sorular doğrudan ilan edilmediği için öğretimin soru üzerinden gerçekleştirilmesine engel olunmaktadır. Ayrıca, özellikle öğretmenlerin dikkatini soru kapsamından, konu boyutu düzeyinde ölçülen özelliklerden düşünme süreçlerine

---

\* ODTÜ Eğitim Fakültesi

\*\* CİTO- Türkiye

kaydırmakta; bunun da uzun vadede eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik bir gelişim sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de puanların yeterlikler bazında ele alındığı tek geniş ölçekli uygulama Cito Türkiye tarafından geliştirilen Öğrenci İzleme Sistemi’nde (ÖİS) gerçekleştirilmektedir. İlköğretim 1. ve 8. sınıflar arasında kurgulanan ÖİS, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler alanlarında farklı yeterlik düzeyleri tanımlayarak puanları kazanımlarda ele alınan düşünme süreçleri kapsamında tanımlamakta; okullara, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere bu yeterlikler bazında geribildirim sağlamaktadır.

Bu makalede ÖİS kapsamı içinde seçilen bir örnek alanda yeterlik düzeylerinin tanımı ve sisteme nasıl geribildirim sağladığı verilen bir örnekle açıklanacaktır.

### **Standart Belirleme**

İlgili literatürde puanların anlamlandırılması standart belirleme (standard setting), araç yöntemi (bookmarking), madde haritalama (item mapping) adı altında ele alınmaktadır (Lissitz & Kroopnick, 2007; Karantonis & Sireci 2006; Dickinson ve diğerleri, 2006). Konu ile ilgili sayısız araştırma genel olarak puan dilimlerinin oluşturulması sürecinde minimum standartların belirlenmesine yoğunlaşmaktadır. Puanların anlamlandırılması için yapılması gerekenlerin başında soru ile ölçülen becerilerin iyi tanımlanması gelmektedir. Ülkemiz koşullarında ne yazık ki sorularla ölçülen beceriler iyi tanımlanmadığı gibi, tek bir soru ile birden fazla süreç ölçülmeye çalışılmaktadır. Böyle bir ölçme sürecinde puanlara dayalı yeterlik tanımları yapmak gerçekçi olmayacaktır. Puanların tanımlanmasında diğer bir zorunluluk da Madde Tepki Kuramı (MTK) modellerinin kullanılmasıdır. Olasılıklı bir kuram olan MTK farklı puan dilimlerinde soruların yanıtlanma düzeylerine ilişkin dağılımlardan yola çıkan bir model üzerinde yorum yapmaya olanak sağlamaktadır. Diğer bir koşul da soruların farklı yetenek düzeylerindeki öğrencilerin yanıtlayabileceği düzeyde bir dağılım göstermesidir. Çok zor ya da çok kolay sorulardan oluşan testlerden yola çıkarak puanlara ilişkin yeterlik tanımları yapılması mümkün değildir.

### **Programlar ve Standart Belirleme**

Öğretim programları yakından incelendiğinde hazırlanma aşamasında genel olarak bir üst çerçevenin oluşturulmadığı, buna bağlı olarak da tanımlanan kazanımlarda bazı tutarsızlıkların olduğu dikkati çekmektedir. Kazanımlar yakından incelendiğinde genel olarak aşağıda özetlenen sorunlarla karşılaşmaktadır;

1. Üst düzey düşünme süreçleri bazı kazanımlarda ele alınmamaktadır.
2. Kazanım ifadeleri ağırlıklı olarak konu boyutunu vurgulamaktadır.





3. Bazı kazanım ifadelerinin nasıl ölçüleceği belirsizdir.
4. Programların başında detayları ile açıklanan genel hedefler kazanım tanımlarına yansımamaktadır.

### Yeterlik Tanımlarının Belirlenmesi

Yeterlik tanımlarını belirlemek amacı ile öncelikle kazanımlar üst düzey düşünme süreçleri dikkate alınarak tekrar yorumlanmış, sorular bu kazanımlara göre tek bir beceriye yönelik olarak tasarlanmış ve uygulama sonucunda Madde Tepki Kuramına göre ölçekleme gerçekleştirilerek madde haritalama yöntemi ile yeterlik tanımları yapılmıştır. Bu yöntemde farklı puan dilimlerinde belli olasılık değerlerine göre (%50 ya da %80) soruların doğru yanıtlanma oranları dikkate alınmaktadır.

Tablo 3, yeterlik tanımlarına ilişkin bir örnek göstermektedir. Bu örnek üçüncü sınıf düzeyinde Matematik, Sayılar alt alanı içindir.

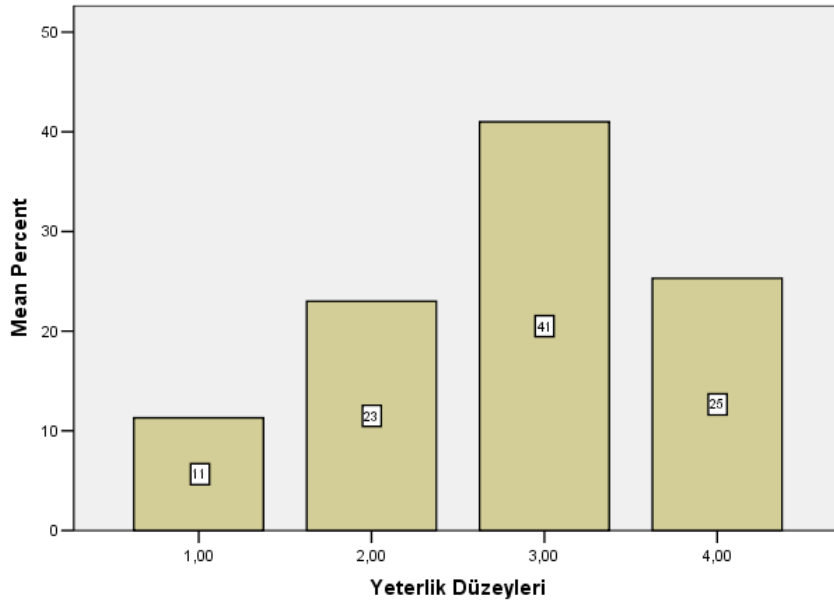
**Tablo 3.** Üçüncü Sınıf Matematik Sayılar Alt Alanı Yeterlik Tanımları

Alan :		Alt Alan :	
Yeterlik Düzeyi	Sembol	Puan Aralığı	Yeterlik Tanımı
1. Düzey		0 - 200	Verilen günlük yaşam durumunu kesre <b>dönüştürür</b> . (1/4, 1/3). Tablo ile verilmiş bilgileri resim grafiğine <b>dönüştürür</b> . Onlar basamağını <b>ayırt eder</b> , iki ve üç rakamlı sayıları en yakın sayıya yuvarlar. Eldeli çarpma işlemi gerektiren durumları <b>ayırt eder</b> . Tek ve çift sayıları <b>ayırt eder</b> . Üç basamaklı sayıları basamak değerlerini dikkate alarak <b>ayırt eder</b> .
2. Düzey		200 - 238	İki basamaklı sayıların toplanmasını gerektiren <b>problemleri çözer</b> . Çarpma işlemlerini yapar. Günlük yaşam durumlarını yansıtan ancak daha karmaşık kesirlerin kullanıldığı durumları <b>ayırt eder</b> ve kesirleri örnek durumları kullanarak sadeleştirir. Şekil <b>grafiklerini okur</b> . Günlük yaşamda tek ve çift sayılarla tanımlanan durumları <b>ayırt eder</b> . Üç basamaklı sayıları eldesiz çıkarır.
3. Düzey		238 - 285	Çarpma işlemi gerektiren <b>problemleri çözer</b> . Eldeli toplama işlemi gerektiren problemleri çözer. Günlük yaşam kapsamında verilen problemlerde kesirleri kullanır ve kesirlerle işlemler yapar. Şekil grafikleri ile verilen durumları <b>yorumlar</b> .
4. Düzey		285 ve üstü	Verilen işlemi uygun problem ifadesi ile <b>eşleştirir</b> . Farklı sayı kombinasyonlarının kullanılmasını gerekli kulan problem durumlarını anlar ve işlemleri gerçekleştirerek sonuca ulaşır. Birden fazla grafiğin <b>karşılaştırılmasını</b> gerektiren yorumlamaları yapar. Kesirleri karşılaştırır ve büyüklüklerine göre sıralar. İki basamaklı sayıların tek basamaklı sayılara bölünmesini gerektiren işlemleri yapar. Yapılan işlemin sonucunu <b>tahmin eder</b> . Verilen bilgilerin yeterliği açısından problem ifadelerini <b>değerlendirir</b> .



ÖİS uygulamalarında yukarıdaki yeterliklere dağılan öğrenci oranları Grafik 1’de verilmektedir.

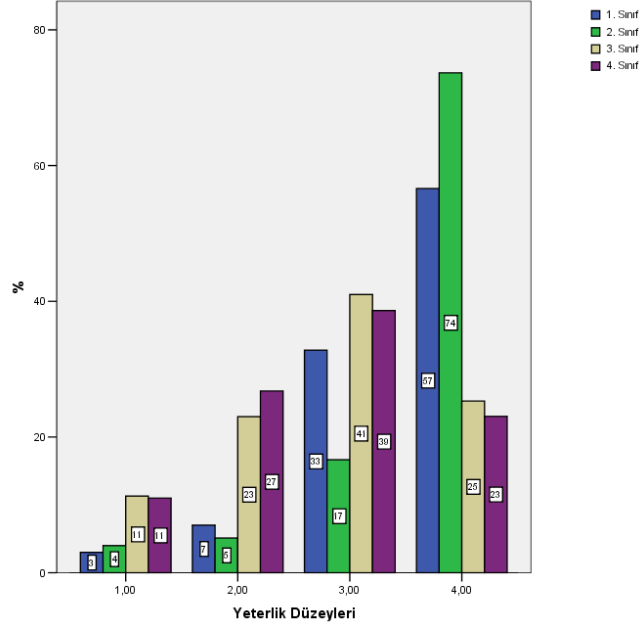
**Grafik 1.** Yeterlik Tanımlarına Göre Öğrenci Dağılımları



Grafik 1, ilgili sınıf düzeyindeki öğrencilerin genelde üçüncü düzeyde yığıldığını göstermektedir. Dördüncü düzeye ulaşan öğrenci oranı oldukça düşüktür. Bu tablo %70 üzerinde bir öğrenci kitlesinin verilen işlemi uygun problem ifadesi ile eşleştirir, farklı sayı kombinasyonlarının kullanılmasını gerekli kılan problem durumlarını anlar ve işlemleri gerçekleştirerek sonuca ulaşır, birden fazla grafiğin karşılaştırılmasını gerektiren yorumlamaları yapar, kesirleri karşılaştırır ve büyüklüklerine göre sıralar, iki basamaklı sayıların tek basamaklı sayılara bölünmesini gerektiren işlemleri yapar, yapılan işlemin sonucunu tahmin eder, verilen bilgilerin yeterliği açısından problem ifadelerini değerlendirir gibi matematiksel düşünme becerilerine ulaşamadığını göstermektedir.

Sayılar alt alanındaki dağılımlar sınıf düzeylerine göre incelendiğinde Grafik 2’deki durum ortaya çıkmaktadır.

**Grafik 2. Sınıf Düzeylerine Göre Sayılar Alt Alanlarındaki Öğrenci Dağılımları**



Grafik 2, genel olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin üst yeterlik dilimlerine ulaşma düzeylerinin düştüğünü göstermektedir.

## SONUÇ

Madde haritalama yöntemi ile yeterlik düzeylerinin tanımlanması ölçüt dayanaklı değerlendirmeye olanak sağlamakta, sıralamanın ötesinde puanlara anlam kazandırmakta, gelişimsel düzeyi takibe almayı anlamlı kılmakta, konu boyutundan çok düşünme süreçlerine dikkati çekmektir. Bu tür bir yaklaşımın eğitim uygulamalarında dikkatleri düşünme süreçlerine çekmesi ve niteliği arttırmaya olanaklı bir ortam oluşturması beklenmektedir.

Bu yaklaşımın eğitimin niteliğini takip etme açısından da getirdiği katkılar bulunmaktadır. Örneğin; bu sunuda özetlendiği gibi sınıf düzeyleri arttıkça alt yeterliklerde yığılmaların artmakta olduğu görülmektedir. Sonuçta, böyle bir bulgu programın hedeflerine ulaşmada sorunlar olduğuna işaret etmektedir.

Programın hedeflerinin, oluşturulacak genel yapı çerçevesinde yeniden organize edilmesi gerekmektedir.

## ÖİS'DE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ÖLÇÜLMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Çiğdem İŞ GÜZEL\*

Matematik öğretim programlarının kuramsal çerçevesinde genel olarak problem çözme becerilerinin vurgulanmasına rağmen bunların kazanım tanımlarına ve önerilen uygulama etkinliklerine yansıtılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu bildiri (1) Problem ve problem çözme nedir? (2) Problem çözme ÖİS' de nasıl ele alınmaktadır? (3) Problem çözme, matematiğin diğer alt alanları ve ÖİS'in alt boyutları ile nasıl bir ilişki göstermektedir? Temaları üzerinde durulmaktadır.

Yeni öğretim programlarında problem çözme becerisi sıklıkla vurgulanmasına rağmen neyin problem çözme, neyin algoritmik işlem yapabilme becerisi olduğu belirsizdir. Bu nedenle, problem çözme boyutunda ilköğretim düzeyinde özellikle dikkat edilmesi gereken üç önemli unsur çocuğun günlük yaşamında karşılaşacağı bir kapsamda tasarlanması, çocuğun gelişimsel düzeyinin dikkate alınarak mümkün olan en somut hali ile problemin sunulması ve süreçte mutlaka karar vermeyi gerektiren bir durumun yaratılması olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme süreci ise farklı basamakları olan her basamağın ayrıca değerlendirilmesinin mümkün olduğu bir dizi düşünme becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler problemdeki soruyu anlama, oluşturma; problem durumunu ve değişkenleri anlama; problemi çözmek için gerekli olan veriyi seçme, bulma; alt problemleri formüle etme, izlenmesi gereken çözüm stratejilerini takip etme; çözüm stratejisini doğru olarak uygulama ve alt amaçlara yönelme; problemde verilen veriyle ilişkili olarak yanıt oluşturma ve sonucun olabilirliğini değerlendirme olarak sıralanabilir (Kulm, 1993).

---

\* CİTO - Türkiye

Matematiksel problem ve problem çözme sürecindeki düşünme becerilerinin tanımları gözetilerek problem çözme ile ilgili bir etkinlik örneği ve bu süreci ölçen bir soru örneği bu bildiriye verilmektedir. Ayrıca öğretim programlarında problem çözme becerisi olarak örneklendirilen durumların matematiksel problem olmaktan uzak örnekleri yansıtıyor olduğu görülmektedir. Tanımlamaların yapılmamasından kaynaklanan durumun olumsuz yansımalarının Bakanlığın yürüttüğü Seviye Belirleme Sınavları'nda (SBS) da kendini düşük kapsam geçerliği olarak gösterdiği örnek durumlar ile açıklanmaktadır.

Gerek programların oluşturulmasında, gerekse test planlarının hazırlanmasında genel çerçevenin iyi kurgulanmış olması atılması gereken en önemli adımdır. Bu nedenle, ÖİS kapsamında Matematik alt alanlarının tümünde “matematiksel işlem”, “matematiksel anlama” ve “problem çözme” süreçlerinin genel alt boyutlar olarak ele alındığı vurgulanmakta ve her alt boyuttan birer soru örneği verilerek genel yapı irdelenmektedir. Ayrıca problem çözme becerilerinin Matematiğin diğer alt alanları ve ÖİS'in alt boyutları ile nasıl bir ilişki örüntüsü gösterdiğini anlamak amacıyla yapısal eşitlik modelleri (structural equation modeling) kullanılarak gerçekleştirilen bir ön analiz tartışılmaktadır.

Dile getirilen sorular araştırma bulguları ve programların kapsam analizlerine göre yanıtlandığında, problem çözmenin Matematik alanı içinde dikkatle tanımlanması gerektiği ancak öğretim programının bu tanımlamayı net olarak ortaya koyamadığı ve bu durumun SBS gibi geniş ölçekli testlere olumsuz yansımalarla bulunabileceği görülmektedir. Matematik alt alanlarında matematiksel işlem, matematiksel anlama ve problem çözme becerileri tanımlanmadığı için kazanım tanımlarında karmaşık bir yapı göze çarpmaktadır. Ancak elimizdeki ampirik araştırma bulgularının, matematik alanında sayılar, geometri ve ölçme gibi alt alanların varlığının yanı sıra matematiksel işlem, matematiksel anlama ve problem çözme gibi alt boyutların da olduğunu göstermektedir. Ayrıca problem çözme becerileri, başta dinlediğini anlama olmak üzere matematiksel işlem ve matematiksel anlama becerilerinin gelişmesiyle doğrudan ilişkili bulunmakta, dolayısıyla matematik öğretim programının güncellenme sürecinde bu önerilerin dikkate alınması gereği vurgulanmaktadır.

## CİTO TÜRKİYE ÖĞRENCİ İZLEME SİSTEMİ'NDE (ÖİS) BİLİŞSEL GELİŞİM UYGULAMASI

**Serkan ARIKAN\***

**Ömer KONAK\*\***

**Doç. Dr. Kutlay YAĞMUR\*\*\***

ÖİS öğrenci gelişimini anasınıfından 8. sınıfa kadar izleyip, öğrenciyi destekleme ve yönlendirme amacıyla somut öneriler vermeyi de içeren bir ölçme-değerlendirme aracıdır. Bu sistem içerisinde 4 yaşını doldurmuş öğrencilerden başlayarak, ilköğretim 1. sınıf ilk dönemi de dahil olmak üzere Bilişsel Gelişim (BG) uygulamaları kullanılmaktadır.

BG uygulamasında bütün dillerde ortak olan evrensel aynı beceriler ve yapılar ölçülmektedir. Örneğin, Sözcük Dağarcığı uygulamasında tüm dillerde aynı sıklıkta kullanılan ve aynı zorlukta olan sözcükler; Bilişsel Kavramlar uygulamasında büyüklük-küçüklük gibi evrensel kavramlar; Metin Anlama uygulamasında doğrudan ve dolaylı anlatım gibi evrensel dil becerileri dikkate alınmaktadır. Benzer olarak, Ses Ayrımı uygulamasında ise her dilde aralarında en az fark olan sesleri farklı sözcükler içerisinde ayırt etme becerisi ölçülmektedir.

BG uygulamasının üç temel amacı vardır. Birincisi, öğrencilerin ilköğretime başlarken, eğitime hazır bulunuşluk düzeylerini ileriki yaşlarda öğrenmelerini sağlayacak temel kavramlar düzeyinde tespit etmektir. Hazır bulunmadıklarına dair işaretler veren öğrencilere uygun destek sağlanmalıdır. Uygulamanın ikinci amacı ise, 4 yaşını dolduran öğrencilerin

---

\* CİTO - Türkiye

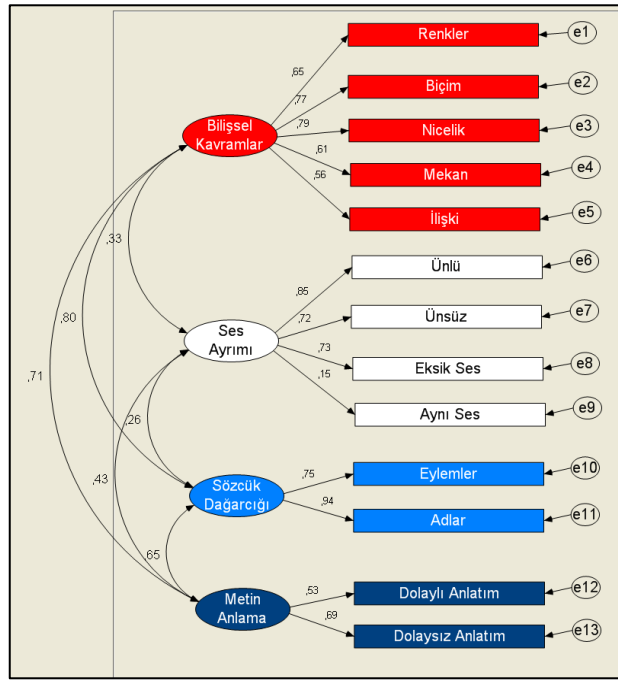
\*\* CİTO - Türkiye

\*\*\* CİTO - Türkiye

Bilişsel Gelişim sürecini takibe alıp, bireysel gelişimleri hakkında bilgi sahibi olmaktır. Her bireyin kendine özgü kişisel gelişimi olduğu noktasından hareket ederek erken yaştan itibaren bireysel özelliklerin tespiti, eğitim ve öğretim için çok önemlidir. Uygulamanın üçüncü amacı ise, BG uygulama sonuçları ile ÖİS kapsamındaki ilköğretim uygulamalarında kullanılan alt alanlardaki kavramlar ve bireysel gelişim ile ilişkileri ortaya çıkarmak, yaşanabilecek sorunları mümkün olduğu kadar küçük yaşlarda görmektir.

ÖİS kapsamında toplam 848 öğrencinin katılımı ile yapılan uygulama sonuçları kullanılarak yapı geçerliği için kanıtlar toplanması amaçlanmış ve doğrulayıcı faktör analizi metodu kullanılarak bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu sayede kuramsal olarak tanımlanan alt boyutların toplanan veriler ile de doğrulanması amaçlanmıştır. Bu ilişkiler Çizelge 1’de görülmektedir.

**Çizelge 1.** Bilişsel Gelişim Testi Yapı Geçerliği



Çizelge 1’de her alt alan içerisinde tanımlanan alt boyutlar görülmektedir. Bu alt boyutlar ile alt alanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bunun yanı sıra, Bilişsel Kavramlar alt alanının

Sözcük Dağarcığı alt alanı ile yüksek korelasyona sahip olduğu da görülmektedir.

**Tablo 4.** Bilişsel Gelişim Testi Yapı Geçerliği (Anasınıfı ve 1. Sınıf Öğrencileri İçin)

	RMSEA	RMSEA Güven Aralığı	GFI	AGFI
Anasınıfı (N=294)	.058	.042-.073	.944	.913
1. Sınıf (N=554)	.056	.046-.066	.959	.937

Tablo 4’de verilen sonuçlar, hem anasınıfı 1. dönem öğrencileri için hem de 1. sınıf 1. dönem öğrencileri için oluşturulan kuramsal çerçeveye ilişkin güçlü geçerlik kanıtlarının olduğunu göstermektedir. İndeks değerleri beklenen sınırlar içerisinde bulunmaktadır.

BG uygulamaları, öğrencilerin ilköğretime başlarken, eğitime hazır bulunuşluk düzeylerini ileriki yaşlarda öğrenmelerini sağlayacak temel kavramlar düzeyinde tespit etmesi; 4 yaşını dolduran öğrencilerin Bilişsel Gelişim sürecini takibe alıp, bireysel gelişimleri hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlaması ve ÖİS kapsamındaki ilköğretim uygulamalarında kullanılan alt alanlardaki kavramlar ve bireysel gelişim ile ilişkileri ortaya çıkarması bakımından önemli bir uygulamadır.

## ÖİS'DE TÜRKÇE YAZMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ VE ÖRNEK DURUMLAR ÜZERİNDE BİR İNCELEME

**Kutlay YAĞMUR\***

**Çiğdem Özgen TUNCER\*\***

Türkçe programında sunulan yazma kazanımlarıyla bağlantılı olarak bazı SBS Türkçe soruları değerlendirilmiş ve ÖİS' deki uygulamalardan örnekler sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın SBS uygulamalarında yazma kazanımlarının ölçülebilirlik ilkesine tam olarak uygun olmadığı görülmüştür. Yazma becerilerinin ölçümünde açık uçlu soruların kullanımı sunumun odak noktasını oluşturmuştur. Özellikle sözcük dağarcığı ve metin içi anlam ilişkilerinin değerlendirilmesinde açık uçlu soruların hedeflenen ölçümleri sağladığı ortaya çıkmıştır. Sunumda ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki yazma ödevlerinin bir kısmı değerlendirilmiş ve özellikle yaş grubu ve yazma ödevi arasındaki bilişsel ilişkinin pek gözetilmediği anlaşılmıştır. Açık uçlu soruların ÖİS'de kullanılıyor olması, öğrencinin sadece istenen beceriye sahip olup olmadığını değil; ilgili kazanımdaki beceriyi ne derece içselleştirdiğinin de saptanmasını sağlamaktadır. Bu sayede, sınıf içi uygulamada söz konusu kazanımın ne kadar etkili ele alındığı da ortaya çıkmaktadır. Açık uçlu sorular, sadece öğrenmenin ne oranda gerçekleştiğini göstermede değil ayrıca bu öğrenmenin önündeki engelleri sergileyebilme olanağını da sağladığı için değerlidir. Sonuç olarak, yazma eğitiminin ciddi sorunları göz ardı edilmeden, yazma uygulamalarında açık uçlu soruların kullanılması gerektiği örneklerle vurgulanmıştır. Bir başka önemli sonuç ise öğrencilerin yazma becerilerinin okuma ve dinleme gibi diğer alt alanlara göre çok düşük olduğudur.

---

\* CİTO - Türkiye

\*\* CİTO - Türkiye



## KAYNAKÇA

- Brown, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternate ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258.
- Crocker & Algina (1986). Introduction to classical and modern test theory. NY, USA: CBS College Publishing.
- Dickinson, E. R., Thacker, A. A., Moody, R. K., and Hoffman, R. G (2006). Item Content and Difficulty Mapping by Form and Item Type for the 2006 Kentucky Core Content Tests and Augmented Norm-Referenced Tests. Retrieved in 12 Dec. 2007 from: <http://www.kde.state.ky.us/NR/rdonlyres/23CDEC52-0315-402A-831F37128C659AFC/0/FR0676ItemContentandDifficultyMappingbyFormandItemTypeforthe2006KCCTandAugmentedN.doc>
- Karantonis, A. & Sireci, G., S. (2006). The Bookmark Standard Setting Method: A Literature Review. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Sayfa: 4-12
- Konak, Ö.A., & Verhoeven L. (1992). Erken Yaşta İki Dillilik. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 13-22.
- Konak, Ö.A. (1996). Taalontwikkeling van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland, Doctoraalscriptie, Tilburg University, Tilburg, The Netherlands.
- Konak, Ö. A. & Duindam, T. & Kamphuis, F. (2005). *Cito Sprachtest Wissenschaftlicher Bericht Verfasser*. Arnhem, The Netherlands: Cito B. V. Retrieved from <http://www.cito.com/de/sprachtest/resources/Cito-Sprachtest-Wissenschaftlicher-Bericht.PDF>.
- Lissitz, R.W. and Kroopnick, M.H. (2007). An adaptive procedure for standart setting and a comparison with traditional approaches. Retrieved in 18 Dec. 2007 from [http://www.education.umd.edu/EDMS/MARCES/presentation/Lissitz\\_KroopnickFNLNCME07.pdf](http://www.education.umd.edu/EDMS/MARCES/presentation/Lissitz_KroopnickFNLNCME07.pdf)
- McDonald, R. P., & Ringo Ho, M. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7, 64-82.
- Narain, G & L.Verhoeven (1994). Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. *Studies in Meertaligheid* 5, vol, sayı, sayfa.

- Narain, G. (1995). *Taaltalent in Ontwikkeling: Een Studie Naar Het Papiamentu En Het Nederlands in De Kleuterperiode Op Curacao En in Nederland Hardcover*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Segars, A. H., & Grover, V. (1993). Re-examining perceived ease of use and usefulness: A confirmatory factor analysis. *MIS Quarterly*, 17, 517-525.
- Ullman, J. B. (2001). *Structural equation modeling*. In B. Tabachnick & L.S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics*. Boston, USA: Allyn & Bacon, 4th edition, pp.653-771.
- Van der Linden, W.J. & Hambleton, R.K. (1999). *Handbook of modern item response theory*. NY, USA: Springer-Verlag.
- Verhelst, N.D. (2004). Reference supplement to the preliminary pilot version of the manual for relating language examinations to the common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, Section G: Item Response Theory. DGIV/EDU/LANG (2004) 13, Council of Europe Language Policy Division, Strasbourg.
- Verhoeven, L., & Extra, G., & Konak, Ö.A. & Narain, G. & Zerrouk, R. (1993). *Tweetaligheid bij allochtone kleuters*. Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Yağmur, K. & Konak, Ö. A. (2008). Assessment of language proficiency in bilingual children: How valid is the interdependence hypothesis? *Paper presented at the 13th International Conference on Turkish Linguistics, Sweden, August 16-20, 2006*.
- Yağmur, K. (2007). Measuring language skills of bilingual children and threshold hypothesis. *Dil dergisi*, 135, 60-75.

# İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME ARAÇLARINI TERCİH ETMEDE ARADIKLARI ÖZELLİKLER VE KULLANIM SIKLIĞINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. İsmail KARAKAYA\*  
Öğr. Gör. Dr. Nuri DOĞAN\*\*

## ÖZET

Araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin MEB programlarında ve ders kitaplarında yaygın olarak adı geçen ölçme araçlarını tercih ederken hangi özelliklerini dikkate aldıklarını ve bu ölçme araçlarını hangi sıklıkla kullanılması gerektiğine ilişkin düşüncelerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu MEB tarafından Erzurum ilinde 20 -24 Ağustos 2007 tarihlerinde gerçekleştirilen 339 numaralı “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kursu” hizmet içi eğitim programına Türkiye’nin tüm illerinden katılan 80 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen ve üç bölümden oluşan bir anket ile toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma vb. betimsel istatistikler kullanılmıştır. Elde edilen araştırma bulgularına göre öğretmenler ölçme araçlarını tercih ederken en çok öğrenci gelişimine uygunluk, güvenilirlik, uygulama kolaylığı, eğitimsel yarar ve geçerlik gibi özelliklerine dikkat etmektedirler. Meslektaş önerileri, ekonomiklik, öğretim programlarına uygunluk gibi özelliklerine de çok az dikkat ettikleri belirlenmiştir. Sınıf ve branş öğretmenleri çoktan seçmeli testler, performans görevleri, dereceli puanlama anahtarı ve yazılı sınavların daha çok kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme aracı, Ölçme araçlarının özellikleri.

---

\*Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı  
ikarakaya2002@yahoo.com

\*\* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı  
nurid@hacettepe.edu.tr

## GİRİŞ

Bilgi çağının özellikleri gereği, bir bilgi patlamasının içinde yer alan eğitim bu büyük birikimin hem öncüsü olmakta hem de bu bilgi birikimini kullanarak ilerlemesine devam etmektedir.

Günümüzde hızla değişen ve çoğalan bilgileri depolayan teknolojik araç gereçlerin bulunması ve bunların hızla halk yığınlarına ulaşması eğitimde yeni anlayışların gelişmesine neden olmuştur. Bu değişim, bilginin depolanmasına önem veren eğitim anlayışından, bilgi ve becerilerin gerçek yaşamda kullanılmasına önem veren bir eğitim anlayışına doğru yönelmenin de ateşleyicisi olmuştur (Kutlu, 2006).

Bu gelişim okullarımızdan, öğretmenlerimizden ve öğrencilerimizden daha farklı ve üst düzeyde bilgi ve beceriler beklemektedir. Eğitim kurumları için önemli olan, bireylerin hızla değişen bilgileri edinip, edindikleri bu bilgileri gerçek yaşam durumlarında kullanmalarıdır. Bu bağlamda okullar; sorun çözen, olaylara eleştirel gözle bakan, kendini tanıyan, empati kuran, tarihi ve kültürel geçmişinin önemini anlayan, özgün bilgiler ortaya koyan vb. bireyleri yetiştirmek durumundadır. Bu nedenle, bu insan tipinin yetiştirebilmesi için, eğitim kurumlarının yapısında değişikliklere gidilmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu durum öğretim sürecinde kullanılan ders programlarında, yöntem ve tekniklerde, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında değişimlere neden olmuştur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Bilgi çağın gereklerine uygun olarak birçok ülke istenilen nitelikte insan yetiştirmek amacıyla öğretim programlarını gözden geçirmekte, programlar üzerinde çeşitli eklemeler ve düzenlemeler yapmaktadır. Öğretim programlarında, bireylerden; bilgi ve teknolojileri etkin kullanmaları, gerçek yaşamda başarılı olabilmelerini sağlayacak bilgi ve becerileri kazanmaları, özgün ürünler oluşturarak problemleri çözebilmeleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları gibi üst düzey düşünme becerileri sergilemeleri istenmektedir.

Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen ilköğretim programları incelendiğinde yapılandırmacı anlayışın etkileri görülmektedir. Bu anlayışa göre bireylerden istenen bilgiyi belli bir öğrenme sürecinde yaşantıları ve zihinsel şemaları yoluyla üst düzeyde düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmalarıdır (Erdem, 2001). Bireylerin bilgiye yeni anlamlar kazandırmaları onların geçmiş yaşantıları ile yeni yaşantılarını arasında bir bütünlük kurmalarına yardımcı olur (Brooks ve Brooks, 1993; Marlowe ve Page, 1998).

MEB tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan bu programlarda; öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca “yaparak-düşünerek” öğrenme etkinliklerinin önemli olduğu vurgulanmış ve iş birlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği ölçüde kullanılması öngörülmüştür. Etkinlikler de Çoklu Zeka kuramına dayandırılmıştır. Öğre-tim sürecinde öğretmenin rolü ise, öğrencilere rehberlik yaparak öğrenmeyi kolaylaştırmak olarak belirlenmiştir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu/>).

Öğretim programlarındaki bu yeni anlayış sadece öğretme-öğrenme sürecinde değil değerlendirme sürecinde de birçok değişimi öngörmektedir. Bu anlayışta, bilgi ve becerileri kendi eğitim yaşantılarına göre örgütleyen bireyden değerlendirme sürecine de etkin olarak katılması istenmektedir.

Performansa dayalı değerlendirme anlayışının ön plana çıktığı günümüzde, yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan önceki programlarda sadece geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği düşünülürse çeşitliliğin arttığı belirlenmiştir (<http://www.erg.sabanciuniv.edu/>).

Ancak, yeni öğretim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yeni değerlendirme teknik ve araçlarını geliştirme ve kullanma hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları, ders kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme araçlarının yetersiz ve amaca hizmet etmekten uzak olduğu ortaya çıkmıştır (Doğan, Karakaya & Gelbal, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Yaşar ve arkadaşları, 2005; MEB, 2005; MEB, 2006).

Öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmasına dayalı öğretme süreçlerinin baskın olduğu bu anlayışta öğrencilerin özgün ürünlerinin değerlendirilmesi, bu değerlendirme sürecine öğrencinin, velinin vb. katılmasını sağlayacak yolların kullanılması önem kazanmaktadır. Öğretmenin bir rehber olarak yer aldığı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirebildikleri ortamların yaratılması ancak yeni değerlendirme teknik ve araçlarının kullanılmasıyla mümkün görünmektedir. Ancak, ülkemizde birçok öğretmen bu konuda kendisini yetersiz hissetmekte ve özgün ölçme araçları ile değerlendirme yöntemlerini işe koşamamaktadır.

Dolayısıyla öğretim programlarında ve ders kitaplarında önerilen ölçme - değerlendirme yöntem ve teknikleri bakımından öğretmenlerin yeterlik

düzeyleri, yeni öğretim programlarının uygulanabilirliği ve başarısı açısından önem kazanmaktadır. Yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında yeterli bir bilgiye sahip olmadan bu tekniklerin kullanımı mümkün olmayabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken önem verdiği özelliklerin ve kullanma sıklığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi yararlı olabilir.

Söz konusu problem durumuna bağlı olarak araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin MEB programlarında ve ders kitaplarında yaygın olarak adı geçen ölçme araçlarını tercih ederken hangi özelliklerini dikkate aldıkları ve bu ölçme araçlarının hangi sıklıkta kullanılmaları gerektiğine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi olarak ifade edilebilir. Söz konusu amaçlara ulaşabilmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1-Öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken dikkate aldıkları özellikler nelerdir?

2-Öğretmenlerin ölçme araçlarının kullanılma sıklığına ilişkin düşünceleri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin derslere ait öğretim programlarında ve ders kitaplarında önerilen ve yaygın olarak adı geçen ölçme araçlarını tercih ederken hangi özelliklerini dikkate aldıkları ve bu ölçme araçlarının hangi sıklıkta kullanılması gerektiğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bir çalışma olduğu için betimsel bir araştırma niteliği taşımaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırma Türkiye genelini temsil edebileceği düşünülen bir çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunu, MEB tarafından Erzurum ilinde 20 -24 Ağustos 2007 tarihlerinde gerçekleştirilen 339 numaralı "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kursu" hizmet içi eğitim programına Türkiye'nin tüm illerinden katılan 80 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 56'sı sınıf, % 44'ü ise branş öğretmeni olan çalışma grubundaki öğretmenlerin 20'si kadın, 60'ı erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 30, öğretmenlikte kıdem ortalaması 7 yıl olarak hesaplanmıştır. Yaş değişkeninde en küçük değer 24, en büyük değer 50; kıdem değişkeninde ise en küçük değer 2, en büyük değer 25 olarak saptanmıştır.

## **Veriler ve Toplanması**

Araştırmada ele alınan sorulara yanıt bulmak amacıyla araştırmacılar tarafından anket geliştirilmiştir. Geliştirilen anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm statü, yaş, deneyim, cinsiyet ve branşın sorulduğu katılımcıların demografik bilgilerini toplamaya yönelik soruları kapsamaktadır. Bu bölüme ilişkin bilgiler çalışma grubunun özellikleri olarak değerlendirilmiştir.

Anketin ikinci bölümünde öğretmenlerden, ölçme araçlarını kullanmaya karar verirken hangi ölçme araçlarını tercih edeceklerini belirleyen özellikleri (durumları) belirtmeleri istenmiştir. Ölçme araçlarını tercih etmeyle ilgili özellikler öğrencilerin beklentileri, ailelerin beklentileri, maddi bakımdan ekonomik olması, öğrenci gelişimine uygun olması, hazırlamanın kolay olması, uygulamanın kolay olması, puanlama ve değerlendirmenin kolay olması, ders programlarında önerilmesi, ders kitabı veya kaynak kitaplarda bulunması, eğitsel yararının görülmesi, geçerli olması, güvenilir olması, programdaki kazanımlara uygun olması şeklinde 14 başlıkta verilmiştir. Cevaplayıcılara seçenek sınırlaması getirilmemiştir.

Anketin üçüncü bölümünde öğretmenlere, belirtilen ölçme araçlarının hangi sıklıkta kullanılması gerektiği sorulmuştur. Anketin üçüncü bölümü düzenlenirken öğretmen görüşleri, alanyazın, MEB yeni öğretim programları ve bu programa uygun olarak hazırlanan ders kitaplarından faydalanılmıştır. Anketin bu bölümünde öğretmenlere alanyazında, ders kitaplarında ve MEB yeni öğretim programlarında kullanılması sıklıkla önerilen 20 ölçme aracının kullanılma sıklığına ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerden her bir ölçme aracının kullanım sıklığına ilişkin görüşlerini “1 = kullanılmasına gerek yok, 2 = çok seyrek kullanılmalı, 3 = ara sıra kullanılmalı, 4 = sıklıkla kullanılmalı ve 5 = her zaman kullanılmalı” olarak 5’li derecede belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin ölçme araçlarının kullanım sıklığıyla ilgili olarak ankete verdikleri cevapların Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,93 hesaplanmıştır.

Anket araştırmada ele alınan sorulara yanıtlar bulmak amacıyla, çalışma grubuna, hizmet içi eğitim faaliyetinin birinci gününde uygulanarak toplanmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### ***Verilerin Analizi***

Verilerin analiz edilmesi sürecinde araştırma sorularına bağlı olarak betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Bu amaçla frekans, yüzde, ortalama, standart sapma vb. gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmada ele alınan sorulara göre verilmiştir.

**Araştırma sorusu1: Öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken dikkate aldıkları özellikler nelerdir?**

Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını ölçmek amacıyla, ölçme araçlarını tercih ederken dikkate aldıkları özelliklere ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken aradıkları özelliklerin başında, ölçme aracının öğrenci gelişimine uygun olması gelmektedir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken aradıkları özelliklerin başında gelen diğer özellikler ise sırasıyla; ölçme aracının güvenilir olması, kullanılmasında eğitsel yararın görülmesi, uygulama kolaylığı ve geçerli olması gelmektedir. Bu özelliklere öğretmenlerin yaklaşık % 30 - % 39’u katılmakta ve ölçme aracını tercih ederken bu özelliklere dikkat ettikleri anlaşılmaktadır.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Ölçme Araçlarını Tercih Ederken Aradığı Özelliklere İlişkin Frekanslar ve Yüzdeler

	Evet		Hayır	
	f	%	f	%
Öğrenci Gelişimine Uygunluk	57	72,2	22	27,8
Güvenilir Olması	31	39,2	48	60,8
Eğitsel Yararın Görülmesi	27	34,2	52	65,8
Uygulama Kolaylığı	25	31,6	54	68,4
Geçerli Olması	24	30,4	55	69,6
<i>Programlardaki Kazanımlara uygunluk</i>	22	27,8	56	70,9
Puanlama ve Değerlendirme Kolaylığı	20	25,3	59	74,7
Hazırlama Kolaylığı	17	21,5	62	78,5
<i>Programlarda Önerilmesi</i>	15	19,0	64	81,0
Ekonomik Olması	13	16,5	66	83,5
Öğrenci Beklentileri	11	13,9	68	86,1
<i>Ders ve Kaynak Kitaplarda Bulunması</i>	3	3,8	76	96,2
Ailenin Beklentileri	2	2,5	77	97,5
Meslektaş Önerileri	-	-	79	100,0

Öğretmenlerin bir ölçme aracını kullanmada en az veya hiç aramadıkları özelliklerin başında ise meslektaş önerileri, ailelerin beklentileri, ders ve kaynak kitaplarda bulunması gibi özellikler gelmektedir. Bu özelliklere bakıldığında, öğretmenlerin ölçme aracı tercih ederken



meslektaşlarıyla ölçme araçlarıyla ilgili bilgi alışverişinde bulunmadığı, ders ve kaynak kitaplarda önerilen araçları kullanamadığı veya kullanmayı gerekli görmediği çıkarımları yapılabilir. Bu duruma dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kabul ederek okullarda okutulması amacıyla dağıttığı kitaplarda bulunan veya MEB tarafından geliştirilen programlarda önerilen birçok ölçme aracının ya hiç kullanılmadığı ya da çok az kullanıldığı söylenebilir (MEB, 2006). Elde edilen bu bulgunun benzeri Doğan, Karakaya ve Gelbal, (2007) tarafından yapılan araştırma bulgularında da söz konusudur.

Ayrıca öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken, bir ölçme aracı olması gereken temel özelliklerden en çok güvenilir olma özelliğine önem verdikleri dolaylı olarak anlaşılmaktadır. Ölçe araçlarında olması gereken özelliklerden geçerlik ikinci, kullanılabilirlik ise üçüncü sırada tercih edilmektedir.

Diğer yandan ölçme araçlarının programlarda önerilmesi, ders kitabı veya kaynak kitaplarda bulunması ve programlardaki kazanımlara uygun olması özelliklerinin ölçme aracını tercih etmede dikkate alınmaması düşündürücü bir sonuç olarak görülebilir.

***Araştırma sorusu 2: Öğretmenlerin ölçme araçlarının kullanılma sıklığına ilişkin düşünceleri nelerdir?***

Araştırmanın ikinci sorusu olan “öğretmenlerin ölçme araçlarının hangi sıklıkta kullanılması gerektiğine ilişkin görüşleri” Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2’ de ölçme araçlarının kullanılması gerekli görülen sıklıkların ortalama sütunu incelendiğinde, öğretmenlerin en çok kullanılması gerekli gördüğü ölçme araçlarının başında çoktan seçmeli testler, performans görevleri, dereceli puanlama anahtarları ve yazılı sınavlar gelmektedir. Öğretmenlerin sık kullanımını gereksiz gördüğü ölçme araçlarının başında, kavram haritaları, dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, tutum ölçekleri, kelime ilişkilendirme testleri vb. ölçme araçları gelmektedir.

Tablo 2’de dikkati çeken bir diğer nokta öğretmenlerin görüş bildirmede zorlandıkları ve bu nedenle cevap vermekten kaçınarak boş bıraktıkları ölçme araçlarının genellikle gerekli kullanım sıklığına ilişkin düşük puanlar verilen ölçme araçlarıdır. Örneğin öğretmenlerin yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç ve kelime ilişkilendirme testlerine ilişkin olarak cevap vermekten kaçınma yüzdeleri diğer ölçme araçlarına cevap vermeyenlerin yüzdelerinden oldukça yüksektir. Buna karşılık klasik ölçme araçları ve sık kullanılan tamamlayıcı ölçme araçlarına ilişkin cevaplamaktan kaçınma yüzdelerinin oldukça düşük olduğu da görülebilmektedir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Ölçme Araçlarının Hangi Sıklıkta Kullanılması Gerektiğine İlişkin Görüşleri

	Boş		Gerek yok		Çok Seyrek		Arasına		Sıklıkla		Her Zaman		X	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1- Çoktan seçmeli testler	3	3,8			1	1,3	15	18,8	28	35,0	32	40,0	4,04	1,13
2- Yazılı sınavlar	4	5,0	1	1,3	8	10,0	34	42,5	13	16,3	19	23,8	3,37	1,27
3- Sözlü sınavlar	8	10,0	5	6,3	16	20,0	25	31,3	15	18,8	9	11,3	2,78	1,42
4- Ev ödevi	6	7,5	2	2,5	16	20,0	17	21,3	17	21,3	21	26,3	3,27	1,49
5- Eşleştirme soruları	9	11,3			4	5,0	25	31,3	33	41,3	8	10,0	3,23	1,37
6- Doğru yanlış testleri	5	6,3	1	1,3	12	15,0	22	27,5	32	40,0	7	8,8	3,22	1,23
7- Kısa cevaplı sorular	8	10,0			4	5,0	29	36,3	27	33,8	11	13,8	3,27	1,35
8- Dereceli Puanlama Anahtarları	6	7,5	1	1,3	6	7,5	19	23,8	27	33,8	20	25,0	3,52	1,39
9- Yapılandırılmış grid	19	23,8	4	5,0	14	17,5	26	32,5	11	13,8	5	6,3	2,27	1,56
10- Kontrol listesi	9	11,3	6	7,5	4	5,0	27	33,8	24	30,0	9	11,3	2,99	1,47
11- Performans Görevler	6	7,5			2	2,5	17	21,3	23	28,8	31	38,8	3,82	1,38
12- Dereceleme ölçekleri	9	11,3			12	15,0	24	30,0	24	30,0	10	12,5	3,06	1,42
13- Gözlem formları	8	10,0			12	15,0	19	23,8	23	28,8	17	21,3	3,27	1,47
14- Açık uçlu sorular	8	10,0	3	3,8	10	12,5	24	30,0	20	25,0	14	17,5	3,1	1,47
15- Kavram haritaları	10	12,5	7	8,8	10	12,5	18	22,5	25	31,3	9	11,3	2,86	1,55
16- Görüşme (Mülakat)	8	10,0	3	3,8	15	18,8	24	30,0	19	23,8	10	12,5	2,92	1,42
17- Tutum ölçekleri	10	12,5	3	3,8	15	18,8	25	31,3	22	27,5	4	5,0	2,73	1,38
18- Dallanmış ağaç	15	18,8	8	10,0	20	25,0	19	23,8	16	20,0	1	1,3	2,2	1,42
19- Araştırma kâğıdı	10	12,5	4	5,0	14	17,5	26	32,5	18	22,5	7	8,8	2,75	1,44
20- Kelime ilişkilendirme testleri	12	15,0	2	2,5	12	15,0	26	32,5	21	26,3	6	7,5	2,76	1,47

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenlerin ilk defa karşılaştığı yeni ölçme araçlarının çoğunluğunu, klasik ölçme araçlarına göre daha az kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirirken, performans görevleri ile dereceli puanlama anahtarına ilişkin görüşleri daha olumlu yönde görülmektedir. Bunun nedeni olarak da performans görevleri ile dereceli puanlama anahtarlarının ilköğretim mevzuatında kullanılmasının zorunlu tutulması gösterilebilir.

Öğretmenlerin ölçme araçlarının kullanım sıklığına ilişkin görüşleri ilişkin konuyla ilgili yapılmış bazı araştırma bulgularını desteklemektedir. En az kullanılması gerektiği vurgulanan ölçme araçlarının başında yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, kavram haritaları gelmektedir. Nitekim Doğan, Karakaya ve Gelbal, (2007) tarafından öğretmenlerin ölçme araçlarına ilişkin yeterlik algıları ve ölçme araçlarını kullanımlarına ilişkin yaptıkları araştırmada yeterlik algısı ve kullanılma durumu en az gelen ölçme araçlarının başında kavram haritaları, dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, araştırma yaprağı gibi yeni ölçme araları gelmektedir. Benzer bir sonuçta Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretim programlarının pilot uygulamasına ilişkin yapılan değerlendirme raporunda da karşılaşılmaktadır (MEB, 2006). Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin ölçme araçlarını kullanma durumlarına ilişkin görüşleri ile ölçme araçlarına ilişkin yeterlik algıları, tutumları ve

kullanma durumları arasında bir uyum olduğu yorumuna gidilebilir. Öğretmenlerin hem geleneksel hem de yeni ölçme araçlarına ilişkin yeterli düzeyleri (Doğan, Karakaya ve Gelbal, 2007; Ulutaş,2004) alt düzeyde olurken, yeni değerlendirme araçlarına ilişkin tutumlarının ve bu araçların kullanımına ilişkin görüşlerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir (Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan, 2007).

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları kısaca şu şekilde özetlenebilir. Birinci araştırma sorusuna ilişkin olarak öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken aradıkları özelliklerin başında öğrenci gelişimine uygunluk, ölçme aracının güvenilir olması, eğitsel yararın görülmesi ve geçerli olması gelmektedir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını tercih ederken hiç dikkate alınmayan özellikler içerisinde, meslektaş önerileri gelmektedir. Ayrıca ölçme aracının ekonomik olması, öğretim programlarında yer alması vb. özellikler çok az tercih edilmektedir. Ek olarak, ölçme araçlarının kullanılabilirlik özelliğine, öğretim programlarındaki kazanımlara, ölçme araçlarının önerilmiş olmasına çok dikkat etmedikleri de söylenebilir. Bu ise öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında programlara yeterince önem vermediklerini göstermektedir.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular ise şunlardır: Öğretmenler, ölçme araçlarından en fazla çoktan seçmeli testler, performans görevleri ve dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması gerektiğini düşünmektedir. En az kullanılması gerektiğini düşündükleri araçlar ise programlarda önerilen yeni değerlendirme araçları olarak görünmektedir.

İki araştırma sorunu ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yeni eğitim programlarının felsefesini henüz içselleştiremedikleri, verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz ya da etkisiz olduğu, meslektaşlarıyla dahi bilgi alışverişine yeterince açık olmadıkları, yeniliğe henüz hazır olmadıkları söylenebilir.

Ek olarak, yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması yeni bilgi ve beceriler gerektirdiği için, yeni ölçme araçları hakkında yetkin olmayan öğretmenler tarafından geleneksel ölçme araçları tercih ediliyor olabilir. Araştırma uygulamasının yapıldığı grubun öğretmenlik deneyimi dikkate alındığında bu sonuca ulaşmak zor olmayacaktır.

Diğer yandan öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarının daha fazla kullanılması gerektiği görüşü ile ölçme araçlarını kullanmada dikkate ettikleri ilk özelliğin öğrenci gelişimine uygunluk olması kayda değer bir

bulgu olarak değerlendirilmelidir. Bu bulgudan öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme araçlarının öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmadığını düşündükleri veya geleneksel ölçme araçlarının öğrenci gelişimine uygun olduğunu düşündükleri sonucuna varmak olasıdır. Bu sonuç yeni araştırmacılara, özellikle MEB yöneticilerine yol göstermeli ve öğretmenlerin bu konudaki gerçek düşüncelerini ne olduğu ortaya çıkarılmalıdır. Eğer varılan bu sonuç öğretmenlerin gerçeğini yansıtıyor ise durum biraz karmaşıklaşacaktır. Bu problemi çözmek için, hizmet içi eğitimin içeriği yeni ölçme ve değerlendirme araçlarının tanıtımından ziyade yeni eğitim yaklaşımının öğretmenler tarafından kabul edilmesi ve içselleştirilmesini kapsayan bir içeriğe sahip olmalıdır.

Araştırma bulgularına dayanarak eğitim politikacıları ve yöneticilerine hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin gözden geçirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının etkili hale getirilmesi, sürekli eğitim yaklaşımıyla öğretmenlere yani bilgilerin ulaştırılması, öğretmenlerin meslektaşlarıyla etkileşimini ve bilgi paylaşımını artırmaya yönelik yönlendirmeler yapılması, programların uygulanmasındaki güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması ve programların bu görüşlere göre yeniden gözden geçirilmesi vb. önerilebilir. Son olarak araştırmanın çok büyük bir örnekleme yürütülmesinin ulaşılan yargıları genellemeyi ya da kesinlemeyi sağlayacağından, katılım ve içerik bakımından daha kapsamlı bir araştırmanın yapılması yararlı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1993). *The case for constructivist classroom*. Virginia, ASCD Alexandria.
- Doğan, N., Karakaya İ. & Gelbal, S. (2007). *Öğretmenlerin Ölçme Araçlarıyla İlgili Yeterlik Algıları*. I. Ulusal İlköğretim Kongresi: İlköğretimde Eğitim ve Öğretim. 15-17 Kasım, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Erdem, E. (2001). *Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı*. Hacettepe Üniversitesi, yayımlanmamış doktora tezi.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar. Makale Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur. 12-15 Mayıs Bakü, Azerbaycan.
- Gözütok, D., Akgün Ö. E., ve Karacaoğlu, C. (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*.

Makale Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur. 14-16 Kasım, Kayseri, TÜRKİYE.

Kutlu, Ö. (2006). Üst düzey zihinsel süreçleri belirleme yolları: Yeni durum belirleme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Sayı:335.

Kutlu, Ö., Büyüköztürk, Ş. & Doğan, D. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin yeni değerlendirme yöntemlerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörler*. 16. Eğitim Bilimleri Kongresi. 5-7 Eylül, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.

Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2008). Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Marlowe, B. & Page, M. L. (1998). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Thousand Oaks, Corwin Press.

MEB(2005). *EARGED temel eğitim destek programı öğretim programlarının (1-5. sınıflar Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) değerlendirme raporu*. Erişim: 27 Ekim 2007 tarihinde [www.eaged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/olmedeg/dokuman/degrap2.rar](http://www.eaged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/olmedeg/dokuman/degrap2.rar) adresinden ulaşılmıştır.

MEB (2006). *Temel eğitim destek programı öğretim programlarının (İlköğretim 6. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) değerlendirme raporu*. Erişim: 27 Ekim 2007 tarihinde [www.eaged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/olmedeg/dokuman/6.sinifdegrap2006doc.rar](http://www.eaged.meb.gov.tr/htmlsayfalar/birimlerimiz/olmedeg/dokuman/6.sinifdegrap2006doc.rar) adresinden ulaşılmıştır.

Perkins, D.N. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, November, 6, 11.

Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.

Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). *Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği*. Makale Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur. 14-16 Kasım, Kayseri TÜRKİYE.

<http://www.erg.sabanciuniv.edu/>. Yeni Öğretim Programlarını İnceleme Değerlendirme Raporu (Erişim tarihi:07-05-2008)



## ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİNDE SINIF İÇİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ

Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN\*

### ÖZET

1990'lı yıllarda Amerikan eğitim sisteminde öğrenme ve öğretimin niteliği konusunda, özellikle üniversite düzeyinde yaşanan sorunlara çözüm bulmak amacıyla üretilen çözüm yollarından biri de Angelo ve Cross tarafından geliştirilen “Sınıf içi Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı”dır. Geliştirilme sürecini tamamladıktan sonra çok sayıda kişi ve kurum tarafından benimsenen bu yaklaşım, farklı niteliklerin (bilgi, beceri, tutum, değer vb) ölçülmesine ve değerlendirilmesine imkân veren toplam 50 teknik içermektedir. Yapılan araştırmalar, sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerinin belli bir plan dâhilinde uygulanması durumunda hem öğrenmenin hem de öğretimin kalitesinin arttığını göstermektedir. Ülkemizdeki üniversitelerde de benzer sorunların yaşandığı bilgisi ve düşüncesinden hareketle bu çalışmada, öncelikle, Angelo ve Cross tarafından tasarlanan sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımının tipik özellikleri ve temel varsayımları incelenmiş, daha sonra hangi tür bilgi ve beceriler için hangi tür tekniklerin kullanılabilmesine ilişkin bilgiler sunularak, tekniklerin uygulanması konusunda atılması gereken adımlar tanıtılmıştır. Çalışmanın son kısmında ise örnek olarak seçilen tekniklerin tanımı yapılarak bu tekniklerin amacı, hangi öğretim amaçlarına hizmet ettiği ve zayıf ve güçlü yanlarına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf içi Ölçme ve Değerlendirme, Öğrenme, Öğretme.

---

\* AİBÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü [nartgun@yahoo.com](mailto:nartgun@yahoo.com)

## GİRİŞ

1990'lı yıllarda Amerika Birleşik Devletlerinde, özellikle üniversite düzeyinde yapılan öğretim uygulamalarının ve bunun sonucunda oluşan öğrenmelerin niteliği önemli bir tartışma konusu olmuştur. Konuyla ilgilenenler tarafından yapılan araştırmalar neticesinde hem öğretim hem de öğrenmenin niteliği konusunda büyük sorunların yaşandığı, ilgili kurum ve öğretmenlerin bir kısmının konuya duysız kaldıkları, diğerlerinin ise bunları nasıl giderebilecekleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir (Angelo ve Cross, 1993).

Belirlenen sorunların giderilmesi için yapılan yoğun çalışmalar neticesinde araştırmacılar çeşitli çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Önerilen çözüm yollarından biri Thomas A. Angelo ve K. Patricia Cross'a aittir. Angelo ve Cross (1993)'a göre sınıf içinde, öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında, belli bir sistem dâhilinde uygulanabilecek çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğretim elemanları, hem sundukları öğretim hizmetinin hem de sonuçta oluşan öğrenmelerin niteliğini test edebileceklerdir. Bu sayede her iki durum için olası eksiklikler saptanarak bunların giderilmesi mümkün olabilecektir.

Angelo ve Cross (1993) yaptıkları çalışmalar neticesinde, yukarıda belirtilen amaca hizmet edebilecek 30 farklı ölçme tekniği geliştirerek bunları 1988 yılında yayınladıkları "Classroom Assessment Techniques: A Handbook For Faculty" adlı bir kitapta toplamışlardır. Daha sonra teknik sayısını 50'ye çıkararak 1993'te kitabın ikinci baskısını yapmışlardır. İkinci baskıda kitap "Classroom Assessment Techniques: A Handbook For College Teachers" adını almıştır. Kitap üniversitelerdeki öğretim elemanları için bir başvuru kaynağı niteliği taşımakta olup öğretim elemanlarına hem sınıflarında oluşan öğrenmelerin hem de sundukları öğretim hizmetinin etkili olabilmesi için neleri ne zaman ve nasıl yapmaları gerektiği konusunda detaylı bilgiler sunmaktadır.

Kitapta adı geçen tekniklerin kullanılması suretiyle yapılan araştırmalar (Eisenbach ve diğerleri, 1998; Gaeddert, 2003; Cottell ve Harwood, 1998; Steadman ve Svinicki, 1998) tekniklerin, hem sunulan öğretim hizmetinin hem de oluşan öğrenmelerin niteliğini artırmada önemli roller oynadıklarını göstermektedir. Ayrıca, çoğu eğitim kurumunun bir bütün olarak sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini benimseyerek öğretim süreçlerinin içine adapte ettikleri ve eğitime destek amacıyla kurulan çoğu internet sitesinde konuya ilişkin önemli bilgiler verildiği görülmektedir (Konuyla ilişkili internet sitelerinin adresleri Ek 1'de verilmiştir).



Kısa sürede benimsenmesi ve büyük bir kullanım alanı bulmasından dolayı bu çalışmada, öncelikle, Angelo ve Cross'un "sınıf içi ölçme ve değerlendirme" yaklaşımının tipik özellikleri ve temel varsayımları verilmiştir. İkinci aşamada, hangi tür bilgi ve becerilerin ölçülmesi için hangi tür tekniklerin kullanılabilmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Üçüncü aşamada, "sınıf içi ölçme ve değerlendirme proje döngüsü" olarak adlandırılan ve bir anlamda tekniklerin kullanımını için atılması gereken adımları gösteren süreç tanıtılmıştır. Son aşamada ise bu çalışma için seçilmiş olan örnek tekniklere ilişkin (genel açıklama, amaç, kullanım için öneriler, örnek kullanım, uygulama adımları ve güçlü ve zayıf yanları) açıklamalarda bulunulmuştur (Angelo ve Cross, 1993).

Öğrenme öğretme sürecinde karşılaşılan sorunların çözümü için Angelo ve Cross tarafından önerilen çözümün bu çalışmaya konu edinilmesinin temel gerekçesi ise aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve bu gözlemlerden hareketle çeşitli düzeylerdeki akademik personel ve öğrencilerle öğrenme ve öğretme sürecinin işleyişine ilişkin yapılan görüşmeler neticesinde; i) öğretim elemanlarının öğrencilerin ne türden bilgi ve becerileri ne düzeyde kazandıklarını vize/final sınavları hariç hemem hemen hiç test etme gereği duymadıkları, ii) öğretim elemanlarının farklı düzeylerdeki bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılan özel teknikler konusunda bilgi sahibi olmadıkları, iii) öğretim uygulamalarının öğrencinin ilgisini çekmekten uzak ve sıkıcı olduğu ve iv) özellikle belli derslerde öğrenildiği ya da öğretildiği varsayılan bilgi ve becerilerin kısa süre içinde unutulduğu, sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlar yukarıda vurgulanmaya çalışılan sorunun benzer bir biçimde Türkiye'deki üniversitelerde de yaşandığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu sebeple, bu çalışmada, soruna dikkat çekme gereği duyulmuş ve Angelo ve Cross'un sorunun çözümünde oldukça etkili olduğu tespit edilen "sınıf içi ölçme ve değerlendirme" yaklaşımı araştırmacı tarafından bildiri konusu olarak seçilmiştir.

## **SINIF İÇİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME**

Angelo ve Cross'un sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, ilgili ders kapsamında öğrencilerin neleri ne düzeyde öğrendiklerinin belli bir plana göre ve belli tekniklerle test edilmesini amaç edinmiştir. Bu yaklaşım çerçevesinde, yukarıda belirtilen amaca dönük olarak hazırlanan teknikler, öğretmenlere öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bilgi veren, not verme amacı taşımayan, oldukça sade ve sınıfta kolaylıkla uygulanabilir bir yapıya sahiptirler.

## Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmenin Tipik Özellikleri

Angelo ve Cross'un sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımı 6 tipik özelliğe sahiptir. Bunlar aşağıda kısaca özetlenmiştir.

1. Öğrenci Merkezli (Learner Centered): Bu yaklaşıma göre hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin dikkatlerini yoğunlaştırmaları gereken nokta öğrenmenin nasıl olduğu ve nasıl geliştirilmesi gerektiğidir. Öğrenmeyi geliştirmek için öğrencilere çalışma alışkanlıklarını ve biliş ötesi becerilerini geliştirmeleri konusunda yardımcı olunmalıdır. Böylece öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenen, bağımsız ve yaşam boyu öğrenenler olacaklardır. Bunu başarabilmek için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin öğrenmeyi geliştirme konusuna uyum sağlayabilmeleri gerekmektedir. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme bu uyumun sağlanmasına önemli düzeyde katkı sağlayabilecek bir niteliğe sahiptir.
2. Öğretmen Yönelimli (Teacher Directed): Öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim uygulamaları çerçevesinde yaptıkları her şey onların becerilerine, deneyimlerine ve profesyonel bilgilerine bağlıdır. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme, öğretim elemanlarının özerkliğine, akademik özgürlüklerine ve aldıkları profesyonel kararlara saygılıdır. Bu yaklaşımda her bir öğretim elemanı nelerin nasıl ölçüleceğinin ve elde edilen sonuçların nasıl kullanılacağına kararını kendisi verir.
3. Karşılıklı Fayda Sağlayıcı (Mutually Beneficial): Daha çok öğrenmeye odaklanıldığından öğrencilerin aktif katılımını gerektirir. Böylece öğrenciler kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirirler. Öğretmenlerinin başarı ve başarısızlıklarıyla ilgileniyor oluşunu hissettikleri an öğrenmeye olan güduları artar. Öğretmenlerin kendilerine şu soruları sormalarını sağlayarak öğretim uygulamalarında gerekli değişiklikleri yapmalarına yardımcı olur. "Öğretmeye çalıştığım gerekli bilgi ve beceriler nelerdir?" "Öğrencilerimin bunları öğrenip öğrenmediklerini nasıl anlayabilirim?", "Öğrencilerimin daha iyi öğrenmelerine nasıl yardımcı olabilirim?".
4. Biçimlendirici (Formative): Bu yaklaşım nelerin ne düzeyde öğrenildiğinin tespitini ve olası eksikliklerinin saptanarak giderilmesini, bir başka deyişle öğrenmenin kalitesini ön planda tutar. Not verme amaçlı kullanılmaz.
5. Bağlama Özgü (Context Specific): Belli bir bağlamda (derste-disiplinde) işe yarayan tüm teknikler ve uygulamalar başka bir

bağlamda aynı katkıyı sağlamayabilir. Bu sebeple duruma uygun tekniklerin seçilmesine ve kullanılmasına dikkat edilmelidir.

6. Süreklilik Arz Eden (Ongoing): Sadece bir tekniğin kullanılmasıyla bile elde edilen sonuçların öğrencilerle paylaşılması (dönüt verilmesi) bu tekniğin bir bütün olarak öğrenme öğretme sürecinin içine dâhil edilmesini ve sürekli olarak kullanılmasını (döngü) sağlamaya yeterlidir.

### **Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirmenin Temel Varsayımları**

Angelo ve Cross tarafından önerilen sınıf içi ölçme ve değerlendirme yaklaşımı 7 temel varsayım üzerine kuruludur. Bu varsayımlar aşağıda verildiği gibidir.

1. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilen öğrenmelerin niteliği, başka etkenler de olmakla birlikte, öğretimin niteliği ile ilişkilidir. Dolayısıyla öğrenmeyi geliştirmenin yollarından biri öğretimi geliştirmektir.
2. Etkililik düzeylerini artırabilmek için öğretmenlerin öncelikle açık seçik hedefler belirlemeye ve daha sonra bu hedeflere ne düzeyde ulaştıklarını tespit etmeye imkân verecek yöntemlere gereksinimleri vardır.
3. Öğrenmelerini geliştirebilmeleri için öğrencilerin uygun ve zamanında alabilecekleri dönütlere ve kendi öğrenmelerini kendilerinin nasıl değerlendirebilecekleri bilgisine gereksinimleri vardır.
4. Öğretmenler tarafından öğrenmeyi ve öğretmeyi geliştirmek amacıyla kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri bir anlamda onların öğretimde karşılaştıkları sorunların çözümlenmesi için hazırlanmıştır.
5. Sistemik araştırma, entelektüel meydan okuma, motivasyon ve gelişim öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri için güçlü kaynaklardır. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri bunları sağlar.
6. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri özel bir eğitimi gerektirmez, her disiplinden mesleğine adanmış her öğretmen tarafından uygulanabilir.
7. Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleriyle ilişkili olarak meslektaşlarla ve etkin katılım gösteren öğrencilerle yapılan işbirliği neticesinde hem öğretmenler hem de öğrenciler öğrenmeyi ve kişisel doyumu artırır.

## SINIF İÇİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİ

Yukarıda vurgulandığı üzere, farklı türden bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanılan sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sayısı 50'dir. İlgili tekniklerin büyük bir çoğunluğu, hangi türden bilgi ve becerilerin ölçülmesinde kullanıldıklarıyla ilişkilendirilerek aşağıda listelenmiştir.

### A. Önbilgi, Hatırlama ve Kavrayışın Ölçülmesi

1. Önbilgi Yoklaması (Background Knowledge Probe)
2. Odaklanmış Dinleme (Focused Listening)
3. Kavram Yanılgısı Denetimi (Misconception Check)
4. Bellek Matrisi (Memory Matrix)
5. Kısa Açıklamalar (Minute Paper)
6. Anlaşılmayan-Bulanık Nokta (Muddiest Point)

### B. Analiz ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Ölçülmesi

1. Sınıflandırma Gridi (Categorization Grid)
2. Lehine ve Aleyhine Gridi (Pro and Con Grid)
3. Analitik Noktalar (Analytic Memos)
4. İçerik, Biçim ve Fonksiyon Taslağı (Content, Form and Function Outlines)

### C. Sentez ve Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Ölçülmesi

1. Tek Cümlelik Özet (One-Sentence Summary)
2. Benzerlikleri Tahmin (Approximate Analogies)
3. Üretilmiş Diyaloglar (Invented Dialogues)
4. Kavram Haritaları (Concept Maps)
5. Ürün Dosyaları (Portfolios)

### D. Problem Çözme Becerilerinin Ölçülmesi

1. Problem Tanımlama Görevleri (Problem Recognition Tasks)
2. İlke (yöntem) Nedir? (What is the Principle?)
3. Belgelenmiş Problem Çözümleri (Documented Problem Solutions)
4. İşitsel/Görsel Tutanaklar (Audio/and Videotaped Protocols)

### E. Uygulama ve Performans Becerilerinin Ölçülmesi

1. Uygulama Kartları (Application Cards)
2. Öğrenciler Tarafından Türetilmiş Test Soruları (Student-Generated Test Questions)
3. Ödev yada Proje Tanıtımı (Paper or Project Prospectus)
4. Yönlendirilmiş Açıklama (Directed Paraphrasing)

#### F. Tutum ve Değerlerin Ölçülmesi

1. Sınıf içi Düşünce Oylaması (Classroom Opinion Polls)
2. Takdire Değer Bireylerin Biyografileri (Profiles of Admirable Individuals)
3. Günlük Ahlaki İkilemler (Everyday Ethical Dilemmas)

#### G. Öğrencilerin Bir Öğrenen Olarak Farkındalıklarının Ölçülmesi

1. İlgi/Beceri/Bilgi Kontrol Listeleri (Interest / Skill / Knowledge Checklists)
2. Amaç Sıralama ve Eşleştirme (Goal Ranking and Matching)

#### H. Derse İlişkin Öğrenmeler ile Çalışma Yeterliklerinin, Yöntemlerinin ve Davranışlarının Ölçülmesi

1. Aralıklı Dersler (Punctuated Lectures)
2. Süreç Analizi (Process Analysis)
3. Teşhis Amaçlı Öğrenme Günlükleri (Diagnostic Learning Logs)
4. Üretici Çalışma Zaman Günlükleri (Productive Study-Time Logs)

#### I. Öğrencilerin Öğretmenlere ve Yapılan Öğretime İlişkin Tepkilerinin Ölçülmesi

1. Elektronik Posta Geribildirimi (Electronic Mail Feedback)
2. Öğretmen Yapımı Geribildirim Formu (Teacher Designed Feedback Form)
3. Kayıt Silsilesi (Chain Notes)

#### J. Öğrencilerin Sınıf içi Etkinliklere, Görevlendirmelere ve Materyallere İlişkin Tepkilerinin Ölçülmesi

1. Grup Çalışması Değerlendirmeleri (Group Work Evaluations)
2. Görevlerin Değerlendirilmesi (Assignment Assessment)
3. Hatırlama, Özetleme, Sorma, Yorumlama ve İlişkilendirme (Recall, Summarize, Question, Comment and Connect)

### **SINIF İÇİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROJE DÖNGÜSÜ**

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerinden istenilen verimin alınabilmesi için bu tekniklerin kullanımına dönük bir planın hazırlanması ve öğretim sürecine entegre edilmesi gerekmektedir. Angelo ve Cross'a göre bu belli anlamda bir proje çalışması niteliği taşımaktadır. İlgili projenin hayata geçirilmesi için belli aşamalardan geçilmesi zorunluluğu bulunduğundan çalışmaya "sınıf içi ölçme ve değerlendirme proje döngüsü" adı verilmiştir.

Sınıf içi ölçme ve değerlendirme proje döngüsü, her biri üç basamak içeren üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar ve basamaklar aşağıda verilmiştir.

- |             |   |
|-------------|---|
| 1. Aşama    | Planlama (Planning)   |
| 1. Basamak: | Sınıf içi ölçme ve değerlendirme projesinin yürütüleceği sınıfın belirlenmesi                             |
| 2. Basamak: | Ölçülebilir bir kazanıma odaklanması  |
| 3. Basamak: | Ölçülebilir kazanım için uygun olan sınıf içi ölçme ve değerlendirme projesinin düzenlenmesi              |
| 2. Aşama    | Uygulama (Implementing)   |
| 4. Basamak: | Ölçülecek kazanıma dönük öğretimin yapılması  |
| 5. Basamak: | Öğrenmenin ölçülmesi – dönütlerin toplanması  |
| 6. Basamak: | Dönütlerin analizi  |
| 3. Aşama    | Sonuçlara Tepki Verme (Responding)  |
| 7. Basamak: | Sonuçların yorumlanması ve öğrenmenin geliştirilebilmesi için uygun bir yöntemin belirlenmesi             |
| 8. Basamak: | Sonuçların öğrencilere bildirilmesi ve yöntemin uygulanması   |
| 9. Basamak: | Sınıf içi ölçme ve değerlendirme projesinin öğrenme ve öğretme üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi |

## ÖRNEK TEKNİKLER

### ÖRNEK TEKNİK 1: PROBLEM TANIMLAMA GÖREVLERİ / PROBLEM RECOGNITION TASKS

**Genel Açıklama:** Bu teknikte öğrenciden beklenen, kendisine sunulan örnek durumlardan belli bir türde olan problemi belirleyebilmesidir.

**Amaç:** Çeşitli alanlarda öğrenciler çok sayıda problem çözme tekniği öğrenirler. Ancak, çoğu zaman hangi türden bir problemin çözümünde hangi teknikten yararlanmaları gerektiğini belirlemede zorluk çekerler. Problem tanımlama görevleri, öğrencilerin farklı türdeki problemler ile bunları çözümünde kullanılan teknikleri eşleştirebilmeleri konusunda önemli katkı sağlar. Böylece öğretim elemanlarının öğrencilerinin bu konudaki eksikliklerini görmelerini sağlar.

**Kullanımı için Öneriler:** Daha çok nicel ve teknik işlemlerin sıkça yapıldığı, matematik, istatistik, fizik, muhasebe vb alanlarda kullanılmalıdır. Ancak, geniş çaplı problem çözme yaklaşımlarını kullanmayı gerektiren politika analizi, tıp, hukuk vb alanlarda da kullanılabilir.

**İstatistik Dersi Kapsamında Örnek Kullanım:** Dersin öğretim elemanı, öğrencilerinin çeşitli istatistiksel teknikleri birbirinden ayırıp

ayıramadıklarını test etmek amacıyla bir problem tanımlama görevi düzenler. Bir sayfaya beş farklı problem durumu yazarak, öğrencilerinden, her bir problem durumunun çözümünde kullanılması gereken en uygun istatistiksel tekniğin ne olduğunu belirlemelerini ister. Bu amaçla tekniklerin adlarını da verir. Bunlar sırasıyla ki-kare, Tek yönlü varyans analizi, iki yönlü varyans analizi, basit doğrusal regresyon ve çoklu regresyon'dur. Elde edilen bilgiler öğrencilerin iki farklı türdeki varyans analizini birbirleri ile karıştırdıklarını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmen bir sonraki derste, belirlenen eksikliğin giderilmesi için gerekli önlemi alır.

#### **Tekniği Adapte Etmek ve Genişletmek için Fikirler:**

1. Problem tanımlama görevinin tamamlanması için küçük grup çalışmaları yaptırılabilir.
2. Öğrencilerden, hangi problem durumu için hangi tekniği, niçin, seçtiğini detaylı bir biçimde açıklaması istenebilir.
3. Eğer karmaşık problem durumları verilmişse öğrencilerin birden fazla çözüm yolu önermesine izin verilebilir.

#### **Uygulama Adımları:**

1. Öğrencilerin ayırmakta sıkıntı yaşayabilecekleri, farklı fakat birbiri ile ilişki olan problem durumları belirleyin.
2. Bunların çözümünde yararlanılacak yöntemlerin isimlerinin verilip verilmeyeceğinin ya da doğrudan öğrenciden istenip istenmeyeceğinin kararını verin.
3. Eğer mümkünse ileri düzeydeki bir sınıfta deneme uygulaması yapın. (güçlük düzeyi ve uygulama zamanının tespiti için)
4. Çalışmayı, Problem Tanımlama Görevi Formu biçiminde hazırlayarak uygulayın.
5. Elde edilen sonuçları hızlıca tarayarak her bir problem için verilen cevaplardan doğru ve yanlış olanların sayısını tespit edin.

#### **Güçlü Yanları:**

1. Hazırlanması, uygulanması ve çözümlenmesi kolaydır.

#### **Zayıf Yanları:**

1. Çoğu gerçek yaşam problemleri çok çözümlü olduğu için bu kategoride yer alamayabilir.
2. Öğrencinin problemin çözümü için gerekli olan tekniği belirleyebilmesi problemin nasıl çözüleceğini de bildiği anlamına gelmez.

## ÖRNEK TEKNİK 2: TEK CÜMLELİK ÖZET / ONE SENTENCE SUMMARY

**Genel Açıklama:** Bu basit teknik belli bir konuya ilişkin olarak öğrencilerin “kim, ne yapar, kimin için, ne zaman, nerede, nasıl ve niçin?” sorularına cevap vermelerini gerektirir. Daha sonra öğrencilerden bu sorulara verdikleri cevaplardan hareketle tek cümlelik bir özet yazması istenir.

**Amaç:** Tek cümlelik özet, öğrencilerin belli bir konuya ilişkin büyük çaptaki bir bilgiyi kısa, doğru ve yaratıcı bir biçimde özetleyip özetleyemediklerini görebilmek amacıyla tasarlanmıştır. Hem öğretmen hem de öğrenciler için çeşitli avantajlar sunar. Öğretmenler için avantajı cevapları hızlı bir biçimde inceleyerek karşılaştırma yapmasını sağlar. Öğrenci için avantajı ise belli büyüklükteki bilgiyi birbiri ile ilişkili daha küçük parçalara ayırma, işleme ve hatırlama becerisi kazandırmasıdır.

**Kullanımı için Öneriler:** Bu teknik tarihsel olaylardan hikâye ve romanlara, politik süreçlerden kimyasal reaksiyonlar ve mekanik işlemlere kadar çeşitli konulardaki bilgilerin öğrenciler tarafından özetlenip özetlenemediğine ilişkin bilgi verecek bir yapıdadır. Dolayısıyla yukarıda belirtilen konulara benzer durumlarda kullanılabilir.

**Ölçme ve Değerlendirme Dersi Kapsamında Örnek Kullanım:** Aşağıdaki örnekte öğrencilerden istenen “sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri” kitabında sunulan bilgilerin “tek cümlelik özet” tekniği ile özetlenmesidir. Bu tekniğin kullanımında öncelikle aşağıdaki bilgilerin bir dökümünün çıkarılması, yapılan özeti bütünü tam olarak karşılaması bakımından önemlidir.

<b>Kim?</b>	Öğretmenler
<b>Ne yapar?</b>	Ölçme ve Değerlendirme
<b>Kim için? — Ne için?</b>	Öğrencilerinin öğrenmeleri
<b>Ne zaman?</b>	Öğretim yılı içinde düzenli olarak
<b>Nerede?</b>	Sınıflarında
<b>Nasıl?</b>	Sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini ve uygun olan diğer tüm araçları kullanarak
<b>Niçin?</b>	Sundukları öğretim hizmetinin etkililiğini ve bunun sonucunda öğrencilerinde oluşan öğrenmelerin kalite düzeyini tespit etmek ve geliştirmek için
<b>Cümle Formu</b>	Öğretmenler, sundukları öğretim hizmetinin etkililiğini ve bunun sonucunda öğrencilerinde oluşan öğrenmelerin kalite düzeyini tespit etmek ve geliştirmek için öğrencilerinin öğrenmelerini, kendi sınıflarında, sınıf içi ölçme ve değerlendirme tekniklerini ve uygun olan diğer yöntemleri de kullanarak, öğretim yılı içinde düzenli olarak ölçer ve değerlendirirler.



### **Uygulama Adımları:**

1. Son zamanlarda dersinizde işlemiş olduğunuz önemli bir konu ya da çalışmayı seçin.
2. Olabildiğiniz kadar hızlı bir biçimde yukarıda verilen soruları cevaplayın. Sorulara cevap vermek için harcadığınız zamanı kontrol edin.
3. Sorulara verdiğiniz cevaplarınızı cümle formatına dönüştürün. Cümle formatına dönüştürme işi için harcadığınız zamanı kontrol edin
4. Seçtiğiniz konu ile ilişkili olarak “tek cümlelik özet “ çalışmasını öğrencilerinize uygulayın. Öğrencilerinize kendi harcadığınız zamanın iki katı kadar bir süre verin. Tekniği ilk kez kullanıyorsanız, uygulamaya başlamadan önce öğrencilerinize teknik hakkında bilgi verin.

### **Bu Tekniği Adapte Etmek ve Genişletmek için Fikirler:**

1. Öğrenciler tarafından yazılan tek cümlelik özet birkaç cümlelik özetlere dönüştürülebilir.
2. Öğrenciler ikiyeşerli ya da küçük gruplara ayrılarak yazdıkları özetleri birbirleri ile paylaşabilirler ve birbirlerinin özetlerini eleştirerek geliştirilmesine katkıda bulunabilirler.
3. Aynı kitabın farklı bölümleri, ya da aynı ünitenin farklı konuları için tek cümlelik özetler öğrencilere yazdırılabilir. Daha sonra, yazılmış olan özetlerden hareketle kitabın bütünü veya ünitenin tamamı için yeni bir özet yazdırılabilir.

### **Güçlü Yanları:**

1. Öğrencinin belli bir konuyu açık ve anlaşılır bir biçimde özetleyip özetleyemediğinin kolaylıkla tespit edilmesini sağlar.
2. Öğrencilerin karmaşık süreçleri kavramasına açıklamasına katkıda bulunur.
3. Öğrenci özetleyeceği bilgiyi kolaylıkla hatırlanabilir bir biçimde organize etmek zorunda olduğundan tek cümlelik özet yazdıktan sonra ileride bu bilgiyi hatırlaması kolaylaşır.

### **Zayıf Yanları:**

1. Her konunun bu tarzda bir özete dönüştürülmesi mümkün görünmemektedir.

2. Bazı öğretmenler ve öğrenciler için oldukça geniş çaplı bir konuyu tek cümleyle özetlemek sıkıcı gelebilir.

### KAYNAKÇA

- Angelo, T. A. ve Cross, K. P. (1993). *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cottell, P ve Harwood, E. (1998). Do Classroom Assessment Techniques Improve Student Learning? *New Directions For Teaching And Learning*. Sayı:75. Jossey-Bass Publishers.
- Eisenbac, R., Golich, V ve Curry, R. (1998). Classroom Assessment Across the Disciplines. *New Directions For Teaching And Learning*. Sayı:75. Jossey-Bass Publishers.
- Gaeddert, B. K. (2003). Improving Graduate Theological Instruction: Using Classroom Assessment Techniques to Connect Teaching and Learning. *Teaching Theology and Religion* . Cilt:6, Sayı:1, s:48-52.
- Steadman, M ve Svinicki, M. (1998). CAT's: A Student's Gateway to Better Learning. *New Directions For Teaching And Learning*. Sayı:75. Jossey-Bass Publishers.

### EK 1: Konu ile ilişkili internet siteleri erişim adresleri.

- A) <http://www.flaguide.org/cat/cat.php>
- B) <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/assess.htm>
- C) [http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/teaching\\_resources/assessment/cats.htm](http://www.vanderbilt.edu/cft/resources/teaching_resources/assessment/cats.htm)
- D) <http://www.mtsu.edu/~itconf/proceed99/Martin.htm>
- E) <http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/tutorials/powerpoint/assessment.html>

## ÇOKLU DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ANILAN\*

Öğrt. Berrin GENÇ\*\*

Öğrt. Funda ÇALIŞIR\*\*\*

Öğrt. Uğur OKKIRMAN\*\*\*\*

### ÖZET

Bu çalışmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi süreci içerisinde kendilerini, akranlarını, velilerin ise çocuklarını objektif değerlendirip değerlendiremediklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, ilköğretim ikinci sınıfa devam etmekte olan 22 öğrenci ve öğrenci velilerine uygulayıcı sınıf öğretmeni tarafından açık uçlu 9 sorulardan oluşan birbirine eş öz değerlendirme, akran değerlendirme, veli değerlendirme ve öğretmen değerlendirme formları uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmacı sınıf öğretmeni tarafından toplanan veriler araştırmacılar tarafından altı başlık altında temalaştırılmış ve doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerinde objektif olmadıkları ve yanlı davrandıkları; öğrenci velilerinin ise çocuklarıyla ilgili

---

\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü [hanilan@ogu.edu.tr](mailto:hanilan@ogu.edu.tr)

\*\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı [berrin\\_genc@hotmail.com](mailto:berrin_genc@hotmail.com)

\*\*\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı [fundipp@hotmail.com](mailto:fundipp@hotmail.com)

\*\*\*\* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı [ugurokkirman@hotmail.com](mailto:ugurokkirman@hotmail.com)

oldukları ancak programı yakından takip etmedikleri için programla ilgili bilgi sahibi olmadıkları; değerlendirmelerinde ise kısmen objektif olabildikleri görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler;** Ölçme-Değerlendirme, Çoklu Değerlendirme, Alternatif Ölçme-Değerlendirme

## GİRİŞ

Günümüz dünyasında toplumların kalkınması, bireylerin nitelikli yetiştirilmesiyle mümkündür. Nitelikli bireylerin yetişmesi ise nitelikli öğretim programlarına bağlıdır. Bu nedenle günün koşullarına hizmet edebilecek nitelikli öğretim programını geliştirmek için sürekli bir arayış söz konusudur. Nitekim ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı çağa uyum sağlamak ve daha nitelikli bireyler yetiştirebilmek iddiasıyla; bireyleri bir üst eğitim basamağına hazırlamanın yanı sıra, yaşama da hazırlama görevini üstlenen ilköğretim kurumlarının programlarını değiştirme yoluna gitmiştir. Yeni ilköğretim programı, birçok ülkenin (Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere, Avustralya, Yeni Zelanda, İspanya, Finlandiya, İrlanda, İsrail, Avusturya, Singapur vb.) benimsediğı yaklaşımlar dikkate alınarak, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde geliştirilmiş (Acat, Anılan ve Anagün, 2007) ve 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur.

Yeni öğretim programlarına özünü veren yapılandırmacılık, belli bir öğrenme bağlamında bireysel yaşantılar ve şemalar ile üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırmaktır (Yaşar, 1998; Erdem, 2001). Bu çerçevede öğrenen bilgiyi araştırır, yorumlar, analiz eder, düşünme sürecini geliştirir, bilgiyi geliştirerek yeni kavramlar oluşturur, bilgiye yeni bir anlam kazandırabilir ve böylece geçmişteki yaşantılar ile yeni yaşantılarını bütünleştirir (Brooks & Brooks, 1993; Marlowe & Page 1998).

Ancak ilköğretim programlarına özünü veren yapılandırmacılığa ilişkin yapılan araştırmalarda; söylenenlerin teorik olduğu, gerçek uygulamada sürecin söylenildiğı gibi işlemeyeceğı ve söylenenlerin akademik kaygı ile üretilen bilgiler olduğu yönünde eleştirilerin olduğu da bilinmektedir (Biggs, 1999; Farrington, 1991; Lea, Stehanson & Tray, 2003). Söz edilen eleştirilere karşın, ülkemizde uygulamaya konulan yapılandırmacılığa dayalı ilköğretim programları birçok değişikliğı de beraberinde getirmiştir.

Yeni ilköğretim programları, öğrenme-öğretme sürecinin birçok aşamasında olduğu gibi ölçme-değerlendirme sürecinde de önemli değişiklikler getirmiştir. Bilindiğı gibi ölçme-değerlendirme; uygulanan

programın istenen hedeflere ulaşip ulaşmadığının anlaşılması için program ve programın tüm bileşenleriyle ilgili dönüt alma sürecidir. Ancak değerlendirmenin sadece sonuca dayalı değil, süreci de içeren bir uygulama olması (Terhart, 2003) gerektiği yeni ilköğretim programlarının ölçme-değerlendirmeye yönelik getirdiği en önemli değişikliklerden biridir. Süreç değerlendirmesi için yeni ilköğretim programlarında alternatif değerlendirme yöntemlerinin önerildiği görülmektedir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla gerçek hayatla ilişkili olup öğrenci merkezlidir (Bahar ve Arkadaşları, 2006). Norman (1998)'ın Marzano, Pickering & McTighe (1993)'den aktardığına göre eğitim amaçlarının değişmesi, değerlendirme-öğretme ve öğrenme arasındaki ilişki ve klasik yöntemlerin performans değerlendirmedeki sınırlılıkları nedeniyle alternatif ölçme-değerlendirmeye gerek duyulduğu belirtilmektedir.

Alternatif değerlendirmenin daha geçerli bir değerlendirme sağladığı söylenebilir, çünkü alternatif değerlendirme yöntemleri gerçek yaşamla ilişkili performansları ölçer (Jonson, 1999). Alternatif değerlendirmeyi uygularken öğretmenler, eğitim amaçlarının neler olduğunu ve niyetlerini göz önünde bulundurur, öğrencilerden hangi becerileri ya da bilgileri öğrenmelerini istediklerini tanımlarlar ve bu amaçlara dayalı bir değerlendirme geliştirirler (Neukom, 2000). Alternatif değerlendirme öğrenci gelişimine ve performansa odaklandığı için öğretmen, öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini farklı alanlarda ve durumlarda ölçme sansına sahiptir (Dikli, 2003).

Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda ölçme-değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinin belli bir bölümünü değil, tümünü kapsar ve öğrenme-öğretme sürecinin tümüyle ilgili bilgi vermeyi amaçlar. Bu yönüyle yeni İlköğretim Programının öngördüğü; öğrencinin kendini değerlendirmesine fırsat veren öz değerlendirme, öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirmelerine olanak tanıyan akran değerlendirme, programı ve süreci değerlendiren öğretmen değerlendirme ve ailelerin süreçten haberdar olmasını sağlayan veli değerlendirme yaklaşımlarının ön plana çıktığı ve değişik ölçme araç, yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2005).

Yenilenen öğretim programlarına bakıldığında İlköğretim 1.-5. matematik dersi öğretim programında ölçme-değerlendirme; “öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksiklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkililiğini anlamak, programın zayıf ve güçlü

yanlarını ortaya koymak için yapılır” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2005). Bundan da anlaşılacağı gibi yalnızca yapılan yazılı ve sözlü sınavlar değil, öğretmenlerin yapmış olduğu gözlemler, sınıf tartışmaları, öğrenciye verilen ödevler ve projeler kısacası öğrencinin öğrenme adına yapmış olduğu her tür etkinlik ölçme değerlendirme içinde bir yere sahip olmalıdır. Ayrıca ölçme değerlendirmenin anlık değil de sürekli yapılması gerektiği de bu ifadeden anlaşılabilir. Tüm bunlara paralel olarak yeni öğretim programlarında değerlendirme araç ve yöntemlerin de çeşitlilik olduğu görülmektedir. Buna göre programda geleneksel ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ek olarak tartışma, sunum, deney, proje, sergi, gözlem, görüşme, öğrenci günlükleri, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve veli değerlendirmesi gibi araç ve yöntemlerinde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle bireylerin kendi düşüncelerini kontrol edebilmesi yani planlama ve problem çözme becerisini geliştirmesi gerekmektedir. Nitekim alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından olan öz değerlendirme öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri ve sonuçlarını yargılamalarını ve bu değerlendirme süreci ile öğrencinin öğrenmeye yaklaşımını, kendi becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlamayı amaçlamaktadır (Dochy, Segers & Sluijsmans, 1999; Fancourt, 2005).

Kişinin öğretmen ve kendi dışında başkalarından da dönüt almasına yardımcı olan diğer bir yaklaşım ise akran değerlendirmedir (Bahar ve Arkadaşları, 2006). Bir grup içinde yer alan bireylerin akranlarını değerlendirmeleri olarak belirtilen akran değerlendirme, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlamasının yanı sıra değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bakış açısı kazandırmaktadır (Dunleavy, Langan & Wheeler, 2005).

Ayrıca öğretim programlarının en temel uygulayıcılarından biri olan öğretmenlerin, programlarda öngörülen ve yukarıda ifade edilen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini uygulama konusundaki yeterliklerinin ve istekliliklerinin ne derece önemli olduğu da göz ardı edilmemelidir. Çünkü öğretmenler sözü edilen değerlendirme araç ve yöntemlerinin bir ya da bir kaçını birlikte kullanmak zorundadırlar. Öte yandan öğretmenlerin çeşitli araç ve yöntemlerle elde ettikleri veriler arasındaki tutarlılık ya da tutarsızlığın değerlendirilmesi de öğretmenler tarafından yapılmaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde çoklu yollarla elde edilen verilerin

öğretmen tarafından analiz edilmesi de en az verilerin toplanması kadar önemli bir aşamayı oluşturmaktadır.

Yenilenen ilköğretim programları, öğretmen ve öğrenci kadar velilerin de ölçme değerlendirme sürecine etkin katılımını öngörmektedir. Bahsedilen yöntemlerle eğitimin etkililiğini belirleme, öğrenci ve okulun başarısını gözleme, veliye bilgi verme, öğrenciler için sınıf geçme ve mezuniyet konularında karar verme ve öğretim sürecinin verimliliği hakkında yorum yapabilme daha etkili biçimde mümkün olabilmektedir. Bu uygulamalar ile öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmelerine, kendi düşüncelerini kontrol edebilmelerine, kendilerine olan güvenlerinin artmasına, bireyin öğretmen dışında başka birisinden (kendisi, akranı ve velisi) dönüt almasına katkı sağlarken bu uygulamaların olumlu yanlarının olduğu kadar olumsuz yanlarının da olduğu unutulmamalıdır. Söz konusu uygulamalardan özellikle öz değerlendirme, akran değerlendirme ve veli değerlendirme gibi değerlendirmelerin objektif ve doğru olmadığı yönünde birtakım iddiaların olduğu da bilinmektedir. Öğrencilerin çeşitli gerekçelerden dolayı objektif olamaması, konumu gereği uzman olmaması ve doğru değerlendirememesi gibi olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bunun bilincinde olmalarının gerekliliği açıktır.

Bu çalışmada da öğrencilerin ve velilerin değerlendirme sürecine aktif olarak katılarak kendilerini, akranlarını ve çocuklarını değerlendirmeleri için uygulanan öz değerlendirme, akran değerlendirme ve veli değerlendirme yaklaşımlarında ne kadar objektif olabildiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi birinci ünite sonunda kendilerini, akranlarını, velilerin çocuklarını objektif değerlendirip değerlendiremediklerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma; nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizine dayalı olarak desenlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın verileri, araştırmacı öğretmen tarafından aynı ünite sonunda dokuz açık uçlu sorudan oluşan ayrı ayrı düzenlenen ama içeriği aynı olan, birbirine eş değerlendirme formları yardımıyla toplanmıştır. Hazırlanan değerlendirme formları 22 öğrenci, öğrenci velisi ve programın uygulayıcısı durumunda olan sınıf öğretmeni tarafından eksiksiz

doldurularak veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler doküman analizi tekniği ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde izlenen basamaklar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Değerlendirme formları oluşturulurken öncelikle alan yazın taranmış, öğretmenlerin görüşleri alınmış ve oluşturulan form uzman görüşleri kapsamında değerlendirildikten sonra uygulamaya sokulmuştur.
2. Çalışma kapsamına, ilköğretim ikinci sınıfa devam etmekte olan 22 öğrenci, öğrenci velileri ve programın uygulayıcısı olan sınıf öğretmeni alınmıştır.
3. İlköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi birinci ünite sonunda kendilerini, akranlarını, velilerin çocuklarını objektif değerlendirip değerlendiremediklerini belirlemeyi amaçlayan ve açık uçlu 9 sorulardan oluşan birbirine eş öz değerlendirme, akran değerlendirme, veli değerlendirme ve öğretmen değerlendirme formları ünite sonunda öğrenci ve velilere uygulanarak formu objektif olarak doldurmaları istenmiştir.
4. 22 öğrenci ve öğrenci velileri tarafından doldurulan formlar bizzat uygulayıcı öğretmen tarafından toplanmıştır.
5. Programın temelinde yer alan rehber ve uygulayıcı durumda olan öğretmen, ele alınan ünite kapsamında her bir öğrencisi için değerlendirmelerde bulunarak ilgili formu doldurmuştur.
6. Toplanan formlardan oluşan dokümanlar, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerinin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal ve kuramsal yapısının önceden açık bir biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan bir yöntemidir. Bu analizde veriler, önceden belirlenen temalara ya da kategorilere göre özetlenir ve yorumlanır. Verilerin sunulmasında; araştırma soruları, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da bu süreçlerdeki boyutlar dikkate alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada da programın temel uygulayıcısı olan öğretmenin değerlendirmesi temele alınmıştır. Araştırma verilerinin analizi şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

**Verilerin yazıya dökülmesi ve değerlendirilmesi:** Öğrencilerden, öğrenci velilerinden ve öğretmenden toplanan dokümanlar, dört araştırmacı



tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Bu incelemede alan yazına dayalı olarak; öz değerlendirme, akran değerlendirme, veli değerlendirme ve öğretmen değerlendirme olmak üzere dört değerlendirme esas alınmıştır (MEB, 2005).

Programın uygulayıcısı olan öğretmen görüşü temele alınarak değerlendirmeler; öğretmen-veli değerlendirme, öğretmen-akran değerlendirme, öğretmen- öz değerlendirme, veli-öz değerlendirme, veli-akran değerlendirme, öz değerlendirme- akran değerlendirme olarak altı başlık altında temalaştırılmıştır.

**Verilerin kodlanması:** Araştırmacılar, birbirlerinden bağımsız olarak araştırma kapsamındaki verilerin yazılı olduğu formları okuyup öğretmen değerlendirmesini temele alarak uygun temayı kodlamışlardır.

**Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik:** Temaların bağımsız bir biçimde kodlanmasından sonra, araştırmacılar kodlama anahtarlarının tutarlılığını karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sırasında, araştırmacılar tarafından işaretlenen her bir soru maddesini kapsayan tema kontrol edilmiş ve araştırmacılar arasındaki “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” belirlenmiştir. Araştırmacılar aynı temayı işaretlemişlerse ya da her dördü de hiçbir temayı işaretlememişlerse, bu durum “uzmanlar arası görüş birliği” olarak kabul edilmiştir; araştırmacılar farklı temalar işaretlemişlerse, bu bir "görüş ayrılığı" olarak kabul edilmiştir. Bu durumda Miles ve Huberman (1994)'ın formülü gereğince uzlaşma yüzdeleri belirlenmiştir. Bu formülle elde edilen sonuç, %85 düzeyinde bir güvenilirlik olduğunu göstermiştir. Dört araştırmacının ilk analizde ortak görüş oluşturamadıkları %15'lik veri, araştırmacıların yaptıkları ortak çalışma ile görüş birliğine varılarak, var olan temaların içerisine yerleştirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenci, veli ve öğretmenin İlköğretim Matematik Öğretim Programı ikinci sınıf birinci ünitesi sonunda uygulanan değerlendirmelerine ilişkin elde edilen bulgular ile bu bulguların örnekleri aşağıda verilmiştir.

### Öğretmen Değerlendirme-Veli Değerlendirme

Öğretmen-veli değerlendirme formları analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmen ve veli görüşlerinin kendi içerisinde kısmen tutarlı olduğu görülmektedir.

*Dönem başında yapamayacağını düşünse de artık daha hevesli çünkü yeni bilgiler öğrenmekten mutlu oluyor.(21. Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersi süreci içerisinde çocuğum kendini çok mutlu hissetti çünkü matematik dersini seviyor.(21. Öğrenci-Veli değerlendirme)*

*Ön öğrenmeleri yetersiz olduğu için sürekli tedirgin ve başaramayacağını düşünüyor.(4.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersi süreci içinde çocuğum kendisini tedirgin hissetti. Hiç bilmediği için.(4. Öğrenci-Veli değerlendirme)*

Öğretmen-veli değerlendirme sonuçlarının kısmen tutarlı olması bazı velilerin çocuklarını objektif olarak değerlendiremedikleri ya da süreç içerisinde çocuklarını gözlemlemediklerinden kaynaklanabilir.

Buna karşın çocuklarıyla ve onların öğretmenleriyle ilgili olduğu düşünülen velilerin, öğretmen görüşüyle birebir örtüştüğü görülmektedir.

*Karışık olarak verilen problemleri çözümlenmede zorlanıyor çünkü bazı konularda bilgi yanlışları var.(5. Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Çocuğumun toplama, çıkarma ve çarpma ile ilgili karışık problemler çözerken zorlandığını gördüm.(5.Öğrenci-Veli değerlendirme)*

*Soruları dikkatli okumadığı için problem çözmede zorluk yaşıyor.(10. Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersini severek yapıyor. Fakat bazen acele ettiğinde, dikkatli okumadığında yanlış yapıyor.(10. Öğrenci-Veli değerlendirme)*

### **Öğretmen Değerlendirme-Akran Değerlendirme**

Öğretmen-akran değerlendirme sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında ise öğretmen-akran değerlendirmenin de öğretmen-veli değerlendirme sonuçlarına benzer şekilde kısmen tutarlı olduğu saptanmıştır.

*Dönem başında ders ona ilgi çekici gelmese de zamanla derse ilgi duymaya ve merak etmeye başladı.(3.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Arkadaşım matematik dersi içerisinde heyecanlandı. Çünkü soruları merak ediyor.(3.Öğrenci-Akran değerlendirme)*

Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen-akran değerlendirme sonuçlarının kısmen tutarlı olmasının nedeninin ise öğrencilerin akranlarını değerlendirmede yanlış davrandıkları, süreç içerisinde arkadaşlarını objektif olarak gözlemleyemediklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir.

*Başlarda yapamayacağımı düşünse de artık daha hevesli çünkü yeni bilgiler öğrenmekten mutlu oluyor. (16.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersi içerisinde arkadaşım terledi, ne yapacağını şaşırıldı. Çünkü bazı soruları bilemedi.(16. Öğrenci-Akran değerlendirme)*

*Öğrencim dersi dinleyerek, arkadaşlarıyla paylaşarak ve evde tekrar ederek öğreniyor.(16.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Arkadaşım kopya çekerek öğreniyor. Çünkü bilmiyor.(16. Öğrenci-Akran değerlendirme)*

### **Öğretmen Değerlendirme-Öz Değerlendirme**

Öğretmen-öz değerlendirme sonuçlarına genel olarak bakıldığında ise Acat ve Demir'in (2007) çalışmasındakine benzer biçimde öğretmen-öz değerlendirme sonuçlarının kendi içerisinde tutarsız olduğu belirlenmiştir. Acat ve Demir'in ilköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye ilişkin yapmış oldukları çalışmada 16 sınıf öğretmeninin görüşleri alınarak çalışma sonucunda öğretmenlerin 8'inin öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme de objektif olmadıklarını düşündükleri saptanmıştır.

*Öğrencim çarpma işleminde ve karışık verilen bir soruyu çözümlenmede zorlanıyor. Tekrar yapması gerekmektedir.(12. Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersinde öğrenmede zorlandığım bir şey yok çünkü hepsi çok kolay.(12. Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Öğrencim dört işlem ve problem çözmede zorlanıyor çünkü önöğrenmeleri yetersiz.(22. Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersinde zorlandığım bir şey yok çünkü zor değil.(22.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Öğrencim karışık olarak verilen problemleri çözümlenmede zorlanıyor çünkü bazı konularda bilgi yanlışları var.(6.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersinde hiçbir şeyde zorlanmıyorum. Çünkü matematik dersini iyi dinliyorum.(6.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Öğrencim işlemleri birbirine karıştırıyor çünkü hangi işlem nerede kullanılacak netleştiremiyor.(8.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematikte zorlandığım bir şey yok.(8.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Soruları dikkatli okumadığı için problem çözmeye zorluk yaşıyor.(10. Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersinde zorlandığım bir şey yok çünkü hiç zor değil.(10.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

Örneklere de görüldüğü gibi öğrencilerin öz değerlendirmelerinde objektif davranmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin değerlendirmenin yapılış amacıyla ilgili bilince yeterince sahip olmaması bu durumun temel nedeni olarak ifade edilebilir.

### **Veli Değerlendirme-Öz Değerlendirme**

Araştırma sonunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara bakıldığında veli değerlendirme ve öz değerlendirme sonuçlarının kendi içinde tutarlı olduğu görülmektedir.

*Çocuğum matematik dersinde problem çözerken zorlanıyor. Soruyu tam algılayamıyorum.(1. Öğrenci-Veli değerlendirme)*

*Matematik dersinde problem çözmeye biraz zorlanıyorum.(1.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Çocuğumun zorlukları aşması için daha çok çalışıp örneklerle pratik yapıyoruz. Çok problem çözmeye çalışıyoruz. Anlamadığı problemleri çözmek için çok çalışıyor.(5.Öğrenci-Veli değerlendirme)*

*Zorlukları aşmak için evde çok çalışıyorum.(5.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Çocuğumun matematik dersinde gördüğüm kadarıyla pek zorlandığı bir şey yok. Okulda derse daha iyi adapte oluyor. Evde bazen sıkılıyor.(6.Öğrenci-Veli değerlendirme)*

*Matematik dersinde hiçbir şeyde zorlanmıyorum. Çünkü matematik dersini iyi dinliyorum.(6.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

Veli görüşleri ile öğrenci görüşlerinin kendi içinde tutarlı olması öğrenci velilerinin çocuklarını öğrenme-öğretme süreci içinde takip ederek gelişimlerini izledikleri ve çocuklarıyla ilgili oldukları şeklinde de yorumlanabilir.

Diğer taraftan ise öğrenci velilerinin “Çocuğunuz matematik dersiyle ilgili neler öğrendi?” sorusuna “*Toplama, çıkarma, çarpma, problem çözmeye, ritmik sayılar, doğal sayılar, ondalık sayılar öğrendi.*”(12. Öğrenci-Veli değerlendirme) şeklinde cevap verilmesi ilköğretim ikinci sınıf matematik öğretimi programında yer almamasına karşın süreç içinde ondalık sayıları da

öğrendiklerinin ifade edilmesi, öğrenci velilerinin çocuklarıyla süreç içinde ilgili oldukları ancak programı yakından takip etmedikleri şeklinde de yorumlanabilir.

### **Veli Değerlendirme-Akran Değerlendirme**

Veli-akran değerlendirme formu sonuçları analizi sonunda veli ve akran görüşlerinin kendi içinde ifadeler farklı olsa bile kısmen tutarlı olduğu belirlenmiştir.

*Çocuğum öğrendiklerini dinleyerek öğreniyor. (12. Öğrenci- Veli değerlendirme)*

*Arkadaşım öğretmenini dinleyerek öğreniyor.(12.Öğrenci-Akran değerlendirme)*

*Çocuğum matematik dersini çok severek ve zevk alarak yapıyor.(11.Öğrenci-Veli değerlendirme)*

*Arkadaşım matematik dersi içinde heyecanlandı çünkü matematik dersini seviyor.(11.Öğrenci-Akran değerlendirme)*

Elde edilen sonuçlara dayanılarak veli ve akran görüşlerinin kısmen tutarlı olması öğrencilerin arkadaşlarını değerlendirirken velilerin ise çocuklarını değerlendirirken objektif olmadıkları ve yanlı değerlendirdikleri şeklinde ifade edilebilir.

### **Öz Değerlendirme-Akran Değerlendirme**

Araştırma sonunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara bakıldığında öz değerlendirme ve akran değerlendirme sonuçlarının kendi içinde tutarlı olduğu görülmektedir.

*Matematik dersi içinde kendimi çok iyi hissettim çünkü matematik dersini seviyorum.(6. Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Matematik dersi içinde arkadaşım çok heyecanlandı ve sevindi çünkü çok seviyor.(6.Öğrenci-Akran değerlendirme)*

Örneklere görüldüğü gibi öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile akran değerlendirmeleri kendi içinde tutarlı olsa bile, programın temel uygulayıcısı olan öğretmen görüşü ile kıyaslandığında ise öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile arkadaşlarını değerlendirdikleri akran değerlendirmelerinde objektif ve doğru değerlendiremedikleri, yanlı olarak cevap verdikleri gözlenmektedir.

*Matematik dersinde zorlandığım bir şey yok çünkü hiç zor değil.(10.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Arkadaşım matematik dersinde hiçbir şey de zorlanmıyor çok çalışıyor.(10.Öğrenci-Akran değerlendirme)*

*Problem çözmede zorluk yaşıyor çünkü soruları dikkatli okumuyor.(10.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersinde zorlandığım bir şey yok.(8.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Arkadaşımın matematik dersinde zorlandığı bir şey yok.(8.Öğrenci-Akran Değerlendirme)*

*İşlemleri birbirine karıştırıyor. Çünkü hangi işlem nerede kullanılacak netleştiremiyor.(8.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

*Matematik dersinde duygulandım başlarda zorlandım.(16.Öğrenci-Öz değerlendirme)*

*Arkadaşım matematik dersinde terledi ne yapacağını şaşırıyor çünkü bazı soruları bilemedi.(16.Öğrenci-Akran değerlendirme)*

*Başlarda yapamayacağını düşünse de artık daha hevesli çünkü yeni bilgiler öğrenmekten mutlu oluyor. (16.Öğrenci-Öğretmen değerlendirme)*

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen-veli değerlendirme ve öğretmen-akran değerlendirmenin benzer şekilde kısmen tutarlı; öğretmen-öz değerlendirme sonuçlarının kendi içerisinde tutarsız; veli-öz değerlendirmenin tutarlı; veli ve akran görüşlerin de ifadeler farklı olsa bile kısmen tutarlı; öz değerlendirme ve akran değerlendirme sonuçlarının ise kendi içinde tutarlı olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuçlar öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirmelerinde objektif olmadıkları ve yanlı davrandıklarını göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar Acat ve Demir'in ilköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları belirlemeye ilişkin yapmış oldukları çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Aynı zamanda öğrenci velilerinin de çocuklarıyla ilgili oldukları ancak programı yakından takip etmedikleri ve programla ilgili bilgi sahibi olmadıkları; değerlendirmelerinde ise kısmen objektif olabildikleri belirlenmiştir. Yine Çalık'ın (2007) araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Uygulayıcı sınıf öğretmeninin aynı zamanda araştırmayı yürüten öğretmenlerden biri olmasından dolayı öğrencilerin matematik dersi akademik başarıları da göz önünde bulundurularak; akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öz değerlendirmelerinde daha objektif oldukları söylenebilir. Ayrıca bu öğrenci velilerinin programla ve çocuklarıyla ilgili oldukları anlamına gelebilmektedir. Değerlendirme gruplarına bakıldığında da akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin akran değerlendirmelerinde de öz değerlendirmelerin de olduğu gibi objektif davranabildikleri, arkadaşlarını süreç içerisinde gözlemleyerek sorgulayabildikleri görülmektedir.

Araştırma bulguları öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun matematik dersine ilgi duydukları, süreç içerisinde matematik dersinden zevk aldıkları bu nedenle de matematik dersiyle ilgili daha fazla bilgi öğrenmek istediklerini göstermektedir.

Programın temel uygulayıcısı olan öğretmenin görüşü temele alındığında ise bazı öğrencilerin süreç içerisinde tedirgin olmalarının sebebinin ise ön öğrenmelerinin yetersizliğinden kaynaklanabileceği belirlenmiştir.

Matematik Öğretim Programı ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin birinci ünite sonunda çarpma işleminde zorlandıkları, çarpma işleminin mantığını kavrayamadıkları ve problem çözmede işlem önceliklerini karıştırdıkları elde edilen bulgular sonucu saptanmıştır.

Aynı zamanda birinci ünite içerisinde öğrencilerin bölme işlemi görmemelerine rağmen bölme işlemine ilgi duydukları ve bölme işlemi merak ettikleri belirlenmiştir.

Söz konusu bu sonuçlara ilişkin olarak şu önerilerde bulunulabilir;

1-Değerlendirme çalışmalarının öğretimin bir parçası haline getirilebilmesi için öğrenci velileri program hakkında bilgilendirilip değerlendirmenin çocuklarının gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu bilinci oluşturularak objektif değerlendirme yapmaları sağlanabilir.

2-Öğrencilerin kendilerini ve akranlarını doğru ve objektif değerlendirebilmeleri için öğrenme-öğretme süreci içerisinde değerlendirme uygulamalarına daha fazla zaman ayrılarak öğrencilerin bu yeterliliğe ulaşmaları sağlanabilir.

3- Öğrencilerin değerlendirmenin yapılış amacı ile ilgili bilince yeterince sahip olmamasından dolayı gerekli çalışmalara yer verilmelidir.

4-Akran değerlendirmede öğrencilerin yanlış davranışlarını önlemek için öğrencilere değerlendirme ölçütlerin verilmesi yararlı olabilir.

#### KAYNAKÇA

- Acat, M. B., Anılan, H. ve Anagün, Ş. S. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiriler**, Ankara: Nobel Yayınları, 479-484.
- Acat, M. B. ve Demir, E. (2007). İlköğretimde eğitim ve öğretim ilköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler**, Tokat, Türkiye
- Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S. ve Nartgün, Z. (2006). **Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Biggs, J. B. (1999). **Teaching for quality learning at university**, Buckingham: Open Press University.
- Brooks, J & Brooks, M. (1993). **In search of understanding: the case for constructivist classrooms**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma, **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler**, Tokat, Türkiye
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: traditional vs. alternative assessments. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 2(3), 13-19.
- Dochy, F., Segers, M. R. S. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-peer and co-assessment in higher education: a review. **Studies in Higher Education**, 24(3), 331-350.
- Dunleavy, P., Langan, P. A. & Wheeler, C. P. (2005). Students assessing student: case studies on peer assessment, **Planet**, 15, 13-16.
- Erdem, E. (2001). **Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. ankara: hacettepe üniversitesi**, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.



- Fancourt, N. (2005). Challenges for self-assessment in religious education, *British Journal of Religious Education*, 27(2), 115-125.
- Farrington, (1991). Student centered learning: rethoric and reality? *Journal of Further and Higher Education*, 15 (3),16-21.
- Jonson, J. L. (1999). *understanding barriers to teachers' use of alternative classroom assessment, universty of nebreska*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Lea, S. & Stehanson, D. & Tray, J. ( 2003). Higher Education Students' Attitudes To Student Centered Learning: Beyond "Educational Bulimia", *Studies in Higher Education*, 28 (3), 321-334.
- Marlowe, B. & Page, M. L. (1998). Creating and sustaining the constructivist classroom. Thousand Oaks, Corwin Press.
- MEB, (2005). *İlköğretim (1-5 sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: a sorcebook of new materials*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Neukom, J. R. (2000). *Alternative Assessment: Rubrics-Students' Self Assessment Process An Abstract, Pasific Lutheran Universty*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Norman, K. M. (1998). *Investigation Of The Use Of Portfolios As An Alternative Assessment Procedure, The Universty Of Memphis*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Terhart, E. (2003). Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Curriculum Studies*, 35(1), 25-44.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin yayıncılık.



# İLKÖĞRETİM ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİLERİNİN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRMESİ

Yrd. Doç. Dr. Memet KARAKUŞ\*

## ÖZET

Bu çalışma, “İlköğretimde çalışan öğretmenler ile ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine yönelik görüşlerini değerlendirmek” amacıyla yapılmıştır. Araştırma mevcut durumu belirlemek amacıyla betimsel modelde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında Adana’da İlköğretim okullarında görev yapan, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Yabancı diller ve Sınıf öğretmeni olmak üzere altı farklı branştan toplam 597 öğretmen ile 436 ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçme aracı olarak beşli olarak derecelendirilmiş anket formu kullanılmıştır. İlgili örnekler incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alındıktan sonra öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde genel olarak ortaöğretime geçiş sistemine yönelik görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanan maddeler bulunmaktadır. Üçüncü bölüm de ise Seviye Belirleme Sınavına yönelik maddelere yer verilmiştir. Elde edilen veriler betimlendikten sonra, istatistiksel teknik olarak t testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Araştırma bulguları ve elde edilen sonuçlar paralelinde çalışmanın sonunda yönlendirme amaçlı sınavlara yönelik öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, öğretim, yöneltme, ölçme, değerlendirme

---

\* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

## GİRİŞ

### Problem

Eğitim farklı şekillerde tanımlanabilse de, genel olarak bireyleri belirlenen amaçlara göre yetiştirme süreci olarak ifade edilebilir. Eğitim sürecinin sonunda bireyin yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanması beklenir. Amaçlı bir etkinlik olmasından dolayı, eğitim planlı ve programlı bir şekilde olarak yürütülmek zorundadır. Sistemli olarak yürütülen planlı etkinliklerde hedefler, kullanılacak araç-gereçler, işlemler ve değerlendirme etkinlikleri önceden belirlenir. Bu bağlamda, hedeflerin gerçekleşme düzeyi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme eksikleri ile öğrenme düzeylerini belirlemek gibi farklı amaçlarla kullanılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin eğitim sürecinin önemli bir ögesi olduğu söylenebilir (Baykul, 2000, Tekin, 1996, Yıldırım, 1999).

Öğrenme öğretme sürecinin temel bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme, aynı zamanda eğitimin tamamlayıcı bir parçasıdır. Değerlendirme öğrenciyi tanıma, öğrenme eksiklerini giderme ve öğretim süreci sonundaki düzeyini belirlemek için yapılabileceği gibi, öğrenci hakkında verilecek kararlara da dayanak oluşturur. Eğitim sistemimizde çok büyük bir problem olan yöneltme sorunun önemli bir boyutu da ölçme ve değerlendirmeye ilgilidir. Çünkü gerek ortaöğretime, gerekse yüksek öğretime öğrenciler bu kademelere yönelik olarak yapılan merkezi sınavlardan almış oldukları puanlara göre yönlendirilmektedir. 2004-2005 yılındaki ilköğretim programlarımızdaki değişimden sonra orta öğretime geçişin nasıl yapılacağı sorunu gündeme gelmiştir. Bu paralelde, bu yıl son kez yapılacak, ortaöğretime yönlendirme amacıyla kullanılan, Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) kaldırılacaktır. Buna neden olarak öğrenci başarısının tek bir sınavla ölçülmesinin öğrenciyi, öğretmeni ve veliyi sadece bu sınava odaklaması, okuldaki performansın gözardı edilmesi gibi etkenler gösterilmiştir.

Ortaöğretim Kurumları Sınavının yerine İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yıllara yayılan seviye ve performans ölçümüyle alacakları puanlara göre ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmelerini esas alan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Yıl sonu Başarı Puanı (YBP) ve Davranış Puanı (DP) olmak üzere üç ana unsurdan oluşan yeni Ortaöğretime Geçiş Sistemi getirilmiştir. Seviye Belirleme Sınavının pilot uygulamaları içinde bulunduğumuz 2007-2008 eğitim yılı içerisinde ilköğretim okulu öğrencileri üzerinde yapılmıştır.

Yeni sistemde ortaöğretime yöneltmeden önce yapılan sınav sayısının artırılması, öğrencinin süreç içerisindeki performansının dikkate alınarak

bütünsel bir şekilde değerlendirilmeye tabi tutulacak olması, Ortaöğretim Kurumları Sınavına göre(OKS), ülkemiz eğitimi açısından olumlu değişiklikler olarak görülebilir. Fakat, sistem teorik olarak olumlu görülse de, asıl başarısının uygulama sürecinde görüleceği unutulmamalıdır. Öğrenciyi dersaneye mahkum etmekle eleştirilen OKS'deki durum burada da yaşanabilir. Tek olan sınav sayısı üçe çıkarıldığı için, gerekli önlemler alınmazsa SBS' de öğrenci dersaneye daha fazla gitmek zorunda kalabilir. Diğer taraftan, öğrencilerin yıl sonu başarı puanları ile davranış puanları için kullanılan kriterlerin objektif olarak kullanılabilme durumu da yeni geçilen sistemin başarısında anahtar rol oynayacaktır. Bu yüzden, yeni uygulama öncesinde eksikliklerin görülmesi ve giderilmesi açısından, öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi önemlidir.

Araştırmanın problem cümlesi “İlköğretimde çalışan öğretmenler ile ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine yönelik görüşleri nedir” şeklindedir

#### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı, “İlköğretimde çalışan öğretmenler ile ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine yönelik görüşlerini değerlendirmektir”. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen ve öğrencilerin ortaöğretime geçiş sistemine yönelik görüşleri nedir?
2. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin branşlarına göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

#### **YÖNTEM**

Araştırma mevcut durumu belirlemek amacıyla betimsel modelde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamında Adana'da İlköğretim okullarında görev yapan, Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Yabancı diller ve Sınıf öğretmeni olmak üzere altı farklı branştan toplam 597 öğretmen ile 436 ilköğretim 6 ve 7. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçme aracı olarak beşli olarak derecelendirilmiş anket formu kullanılmıştır. İlgili örnekler

incelenerek araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşü alındıktan sonra öğretmen ve öğrencilere uygulanan anket üç bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde genel olarak ortaöğretime geçiş sistemine yönelik görüşleri belirlemek amacıyla hazırlanan maddeler bulunmaktadır. Üçüncü bölüm de ise Seviye Belirleme Sınavına yönelik maddelere yer verilmiştir. Anketten elde edilen veriler yorumlanırken puanların dizi genişliği aralık sayısına bölünerek aralık katsayısı elde edilmiş ve buna göre puanlar yorumlanmıştır. Aralık katsayısına göre öğretmen ve öğrenci görüşlerinin yorumlandığı aralıklar ve karşılıkları şu şekilde olmuştur:

- 1.00 - 1.79 : Kesinlikle katılmıyorum
- 1.80 - 2.59 : Katılmıyorum
- 2.60 - 3.39: Ortadayım
- 3.40 - 4.19: Katılıyorum
- 4.20 - 5.00 :Kesinlikle katılıyorum

Anketteki maddelerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Formdaki maddelerin kararlılığı ya da iki yarısının tutarlılığı hakkında bir fikir edinmek için test yarılama tekniği olarak hesaplanan Guttman Split-half değeri ise .73 olarak bulunmuştur.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular çalışmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin ankete verdikleri yanıtların aritmetik ortalama standart sapmaları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmen ve öğrencilerin ankete verdikleri yanıtların aritmetik ortalama standart sapmaları

No	Maddeler	Öğretmen		Öğrenci	
		X	SS	X	SS
1.	SBS’de yabancı dilden soru sorulması özel okullardaki öğrencilere avantaj sağlayacaktır	4,16	,95	3,67	1,35
2.	Yeni sistem özel dersanelere bağımlılığı daha da arttıracaktır	4,04	1,06	3,79	1,26
3.	İlköğretimden mezun olan öğrencileri liselere yerleştirme sisteminde değişiklik yapılması gerekiyordu	4,01	,88	3,56	1,14
4.	Yeni sistemle birlikte okulun ve öğretmenin öğrenci başarısı konusundaki sorumluluğu artacaktır	3,80	,99	4,06	1,09
5.	İlköğretim okullarında bu yıl son kez yapıldıktan sonra kaldırılacak olan OKS’deki başarıda, okullardan çok özel dersaneler belirleyiciydi	3,79	1,10	2,99	1,33
6.	SBS’de yabancı dilden soru sorulması bu alana yönelik öğretimin kalitesini ve öğrencinin dil öğrenmeye ilgisini arttıracaktır	3,73	1,04	3,78	1,29
7.	Yeni sistemde okulun önemi arttığı için, derslerdeki öğrenci devamsızlık oranı azalacaktır	3,43	1,05	3,74	1,21
8.	Öğrencilerin ilköğretimin son üç yılındaki performanslarının yanında, ilk beş yıldaki performansları da belirli oranlarda liselere yerleştirmede dikkate alınmalıdır	3,41	1,15	3,91	1,18

9.	Liselere yerleştirmede SBS puanının %70'inin sonuca etki etmesi uygun bir orandır	3,38	1,04	3,55	1,18
10	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda deneme amacıyla yapılan SBS soruları öğrencilerin sadece bilgiyi hatırlama düzeyini belirlemekten çok, bilgiyi kullanma ve problem çözmeye becerilerini ölçmeye yöneliktir	3,33	,93	3,91	1,11
11	Yeni sistem bilgi ve beceri açısından öğrencilerin liselere daha hazır gıtmelerini sağlayacaktır	3,31	,97	3,76	1,06
12	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda deneme amacıyla yapılan SBS soruları okuldaki derslerde görülen konular ve yapılan etkinliklere uygundur	3,30	1,03	3,57	1,31
13	Yeni sistemde öğrencilerin sadece bir sınav yerine üç sınava girmesinin yanında, okuldaki davranış ve başarılarının da liselere yerleştirmede dikkate alınması sınav stresini azaltacaktır	3,30	1,18	3,55	1,37
14	SBS' de Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinden soru sorulmayacak olması bu derslerin önemini azaltacaktır	3,29	1,26	<b>2,96</b>	<b>1,58</b>
15	Yeni sistemde SBS puanı dışında, öğrencilerin derslerdeki başarılarının %25, okuldaki davranışlarının %5 oranında dikkate alınması liselere yerleştirmede okul başarısının sonuca yeterli düzeyde etki ettiğini gösterir	3,21	1,04	3,71	1,19
16	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda deneme amacıyla yapılan SBS soruları kolaydır	<b>3,16</b>	<b>,94</b>	<b>3,19</b>	<b>1,21</b>
17	Yeni sistemde öğrencilerin liselere yerleştirilmelerinde kullanılacak olan SBS puanı dışında, okulda gördükleri derslerdeki Yılsonu Başarı Puanları ile okuldaki Davranış Puanları eğitimciler tarafından etki altında kalmadan, tarafsız ve doğru bir şekilde verilebilir	3,09	1,08	3,68	1,21
18	Yeni sistem öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda liselere yerleştirilmelerine olanak verecek özelliğindedir	2,99	,99	3,53	1,22
19	Yeni sistemde ortaöğretime yerleştirmede sadece bir sınavın sonuçlarına bakılmayıp, okul başarısı da %30 oranında dikkate alınacağı için, öğrencinin ekonomik ve sosyal olanaklarıyla, okulun köyde ya da şehirde olması gibi nedenlerden kaynaklanan olumsuzluklar ortadan kalkacaktır	2,96	1,07	3,60	1,03
20	SBS' de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinden soru sorulmalıdır	2,92	1,33	3,76	1,46

Tablo 1'deki öğretmen görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde ortalaması en yüksek ve en düşük olan maddelerin 1 ( $X= 4.16$ ) ve 20. ( $X= 2.92$ ) maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddelerdeki ifadelere bağlı olarak öğretmenlerin SBS' de yabancı dilden soru sorulmasının özel okullardaki öğrencilere avantaj sağlayacağını düşündükleri ve SBS' de din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden soru sorulmasına çok sıcak bakmadıkları söylenebilir.

Öğrenci görüşleri açısından Tablo 1 incelendiğinde ortalaması en yüksek ve en düşük olan maddelerin 4 ( $X= 4.06$ ) ve 14. ( $X= 2.96$ ) maddeler olduğu görülmektedir. Bu maddelerdeki ifadelere bağlı olarak öğrencilerin yeni ortaöğretime geçiş sisteminin okul ve öğretmenin öğrenci başarısı konusundaki sorumluluğunu arttıracasını ve SBS' de Görsel sanatlar, Teknoloji ve tasarım ve Müzik gibi derslerden soru sorulmayacak olmasının bu derslerin önemini azaltmayacağını düşünmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin birbirine en yakın olduğu maddeler ise 1, 2, 4, 7, 8, ve 16. maddelerdir. Bu maddelerdeki ifadelere bağlı olarak öğretmen ve öğrencilerin şu konulardaki görüşlerinin ortak olduğu söylenebilir: "Yeni sistem özel dersanelere bağımlılığı daha da arttıracaktır", "Yeni sistemle birlikte okulun ve öğretmenin öğrenci başarısı

konusundaki sorumluluğu artacaktır”, “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda deneme amacıyla yapılan SBS sorularının zorluk düzeyi konusunda kesin bir yargıya varamadıkları”, “Öğrencilerin ilköğretimin son üç yılındaki performanslarının yanında, ilk beş yıldaki performansları da belirli oranlarda liselere yerleştirmede dikkate alınmalıdır” “SBS’ de yabancı dilden soru sorulması özel okullardaki öğrencilere avantaj sağlayacaktır”ve “Yeni sistemde okulun önemi arttığı için, derslerdeki öğrenci devamsızlık oranı azalacaktır”.

Tablo 1’deki öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bulgular incelendiğinde öğrenci görüşlerinin ortalamasının öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen ve Öğrencilerin Ankete verdikleri Yanıtların OrtalamalarınaYönelik t testi sonuçları

Grup	N	X	SS	sd	T	P
Öğretmen	567	3.28	.43	976	11.72	.000
Öğrenci	411	3.62	.48			

Tablo 2’de görüldüğü gibi  $P < .05$ ’ e göre öğrenci görüşleri lehine anlamlı düzeyde bir farklılık vardır. ( $t= 11.72$ ,  $P=.000$ ). Bu durum öğrencilerin yeni ortaöğretime geçiş sistemi konusunda daha olumlu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin branşlarına göre ankete verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Branşlarına Göre Öğretmenlerin Ankete Verdikleri Yanıtların Betimsel İstatistikleri

Branş	N	X	SS
Türkçe	70	3,21	,47
Matematik	55	3,38	,32
Fen Bilgisi	62	3,27	,39
Sosyal Bilgiler	70	3,32	,49
Sınıf Öğretmeni	247	3,22	,44
Yabancı Diller	62	3,41	,30
<b>Toplam</b>	566	3,27	,43

Tablo 3’de görüldüğü gibi branş açısından ortalaması en yüksek ve en düşük olan branşlar Yabancı diller ( $X= 3.41$ ) ve Türkçe (3.21) branşıdır. Öğretmenlerin branşları açısından, ortalama puanları arasında  $P< .05$



düzeyine göre anlamlı farklılıklar olup, olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Branşlarına Göre Öğretmenlerin Ankete Verdikleri Yanıtların Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark Olan Branşlar
Gruplararası	2,859	5	,572	3,13	,008	Mat.* - Türkçe Mat.* - Sınıf Öğ. Y.Dil*- Türkçe Y.Dil*- Sınıf Öğ.
Grupiçi	102,096	560	,182			
Toplam	104,955	565				

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin branşları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık vardır. Bu farkın Matematik ile Yabancı diller öğretmenleriyle Türkçe ve Sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında olduğu görülmektedir. Bu yüzden Matematik ve Yabancı dil öğretmenlerinin yeni ortaöğretime geçiş sistemi konusunda diğer branşlara göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre ankete verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Ankete Verdikleri Yanıtların Betimsel İstatistikleri

Grup	N	X	SS
1-5 yıl	133	3,30	,38
6-10 yıl	153	3,31	,43
11-15 yıl	133	3,27	,44
16-20 yıl	63	3,20	,43
21 yıl ve üzeri	78	3,26	,47
Toplam	560	3,28	,43

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından, ortalama puanları arasında  $P < .05$  düzeyine göre anlamlı farklılıklar olup, olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’de verilmiştir.

**Tablo 6.** Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Ankete Verdikleri Yanıtların Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	,659	4	,165	,885	,473
Grupiçi	103,321	555	,186		
Toplam	103,979	559			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu yüzden kıdem açısından

öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir. Ancak mesleki kıdemleri 1-5 ile 6-10 arasında ya da 1-10 yıllık deneyime sahip öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu ve bu yüzden daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

İlköğretimde çalışan öğretmenler ile ilköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğretmen ve öğrenciler ortaöğretime geçiş sisteminde değişiklik yapılması gerektiği, görüşündedir
2. Yeni sistem okul ve öğretmenin başarı konusundaki sorumluluğunu ve önemini arttıracak gibi görünse de dersanelere bağımlılığı da arttırabilecek özelliğindedir.
3. Yabancı dilden soru sorulması bu alan yönelik öğretimin kalitesini arttıracak fakat, kamu okullarına göre özel okullardaki öğrencilere avantaj sağlayacaktır
4. Öğretmenler din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden soru sorulmasına katılmamaktadır
5. Öğretmen ve öğrencilere göre, öğrencilerin ilköğretimin son üç yılındaki performanslarının yanında, ilk beş yıldaki performansları da belirli oranlarda liselere yerleştirmede dikkate alınmalıdır

Yeni Orta öğretime Geçiş sisteminde derslerdeki başarı ve okuldaki davranışların dikkate alınması ve ortaöğretime yöneltmeden önce yapılan sınav sayısının artırılması iki farklı şekilde yorumlanabilir. Öğrenciye başarı için birden fazla seçenek sunması, öğrencinin son üç yıldaki süreç içerisindeki performansını dikkate alarak bütünsel bir şekilde değerlendirilmesi, Ortaöğretim Kurumları Sınavına göre, ülkemiz eğitimi açısından olumlu değişiklikler olarak görülebilir. Fakat, sistem teorik olarak olumlu görülse de, asıl başarısının uygulama sürecinde görüleceği unutulmamalıdır. Diğer taraftan sınav sayısının artırılması öğrenciyi dersaneye daha fazla yönlendirebilir. Eskiden 7 ve 8. sınıflarda dersaneye giden öğrenciler bu sistemde daha alt sınıflarda dersaneye gitmeye başlayabilir. Şimdiden SBS amacıyla dersaneye başlayan 4 ve 5. sınıf öğrencileri görmek mümkündür.

Öğretmenlerin, öğrencilerin başarı ve davranış puanlarını doğru şekilde verebilmeleri, uygun ölçme araç ve yöntemlerini seçip kullanmaları yöneltmenin doğru bir şekilde yapılabilmesi açısından önemlidir. Ancak, İlköğretim programı üzerinde yapılan son çalışmalarda öğretmenlerin programın özellikle ölçme ve değerlendirme boyutu konusunda sıkıntılı oldukları görülmektedir (Karakuş, 2007; Yapıcı, 2007; Korkmaz, 2006). Bu durum da yukarıdaki kaygıları destekler niteliktedir.

Yeni ortaöğretime yönlendirme sisteminin tek sınavı ortadan kaldırması, öğrencilerin son üç yıldaki performansını dikkate alması öncekine göre olumlu olarak görülse de, sınav sayısının artırılması yukarıda da ifade edildiği gibi beraberinde maddi ve manevi bir çok sıkıntıyı getirebilir. Bu yüzden ara sınıflarda sınav yapmak yerine öğrencinin bütünsel olarak gelişimine dikkate alan başka alternatifler üzerinde düşünülebilir.

Yeni sistemde derslerdeki başarı ile davranış puanlarını verilmesi de problem olabilir. Bu konuda objektifliği sağlamak için bir takım önlemlerden söz edilse de uygulama sürecinde bunların ne kadar etkili olacağı belirsizdir. Öğrencilere kazandırmak istediğimiz çok sayıda beceri vardır. Bunların hepsini çoktan seçmeli sınavlarla değerlendirmek mümkün değildir. CITO (2008) (Merkezi Sınav Geliştirme Enstitüsü) tarafından SBS ile ilgili ön uygulamaları değerlendirmek amacıyla hazırlanan raporda da ilköğretimdeki kazanımların örneklendirilmesi ve soruların kalitesiyle ilgili sorunların olduğu dile getirilmiştir.

17. Milli Eğitim Şurasında (2006) “İlköğretim 8. sınıf sonunda yapılan OKS kaldırılmalı; bunun yerine öğrenci başarısının, zihinsel ve sosyal gelişimlerinin izlenmesine yönelik rehberlik hizmetlerine, öğretmenler kurulu ile ailelerin kararına dayalı bir yöneltmeye ağırlık verilmelidir. Ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrenme başarılarının artırılması ve öğretim hizmetinin geliştirilmesi amacıyla kullanılmalıdır” şeklinde alınan karar da değişimin gerekliliği ve şeklini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, eğitim sürekli olarak değişim ve gelişmeyi vurgular. Her değişim de beraberinde mutlaka bazı sıkıntılar getirir. Ancak burada önemli olan değişimi sağlayacak atılımı doğru zamanda ve sağlama bir alt yapıyla oluşturmaktır. Bu alt yapı oluşmadan değişime gitmek büyük bir risktir. Bu durumda mevcut işleyen sistemle yola devam etmek daha doğrudur. Gerçek uygulamaları görmeden yeni sistem hakkında kesin bir yargıya varmak doğru değildir. Ancak görünen o ki, yeni sistem de beraberinde bir çok sıkıntı ve sorunu getirecek gibidir. Diğer taraftan Şimşek’inde (2006)

belirttiği gibi reformlar birbirinden bağımsız olmadığı ve birbirini doğrudan etkilediği gerçeğinden yola çıkarak top yekün ve kapsamlı reform girişimlerine öncelik verilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- CITO (2008). *SBS ve Ön Uygulamaları Üzerine Düşünceler*. [http://www.cito.nl/com\\_index.htm](http://www.cito.nl/com_index.htm)
- Karakuş, M. ve H.G. Berkant (2007). “*The qualitative analysis of teachers’ views on primary school curriculum*” International Conference at the Çukurova University, 28-30 June 2007, Adana/Turkey
- Korkmaz, İ. (2006) *Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Available at [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/makaleler\İsaKORKMAZ\KORKMAZ, İsa.pdf](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler\İsaKORKMAZ\KORKMAZ, İsa.pdf) (Reached on 10 June 2007).
- On Yedinci Millî Eğitim Şûrası Kararları (2006). <http://ttkb.meb.gov.tr/duyurular/17sura/sura.htm>
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları
- Şimşek, H. (2006). *Türkiye’nin Eğitim Reformu: Durum Ve Hedef Alanları*. <http://www.hasansimsek.net/>
- Yapıcı M. and Demirdelen, C. *İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. İlköğretim Online, 6(2), 204-212, 2007. Available at: <http://ilkogretim-online.org.tr> (Reached on 15 June 2007).
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları

## İŞGÖREN ORYANTASYON EĞİTİMİNİN İŞ PERFORMANSINI YORDAMA GEÇERLİLİĞİ

Yrd. Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK\*

Zeliha PEKDEMİR\*\*

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, oryantasyon eğitiminin iş performansına olan etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda oryantasyon dönemi sonunda yapılan değerlendirmelerin yılın belli dönemlerinde yapılan iş performansına olan etkisini incelemek ve bu performansların “Cinsiyet” ve “Medeni” durumlarına göre işgörenlerin performanslarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlara göre, “Cinsiyet” ve “Medeni” durumlarının işgörenlerin oryantasyon ve iş performansları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmadığı belirlenmiştir. Öte yandan, oryantasyon eğitiminin iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı tesbit edilmişti. Fakat bu yordama tek başına yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle benzer çalışmaları farklı iş kollarında yürütmek isteyen araştırmacılara, oryantasyon eğitimi yanında, gerçek iş performanslarını kestirecek başka değişkenlerin de yordayıcı değişken olarak kullanmaları önerilmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Oryantasyon, Oryantasyon değerlendirme, Performans, Performans değerlendirme, Personel değerlendirme

---

\* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD. rbasturk@pau.edu.tr

\*\* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı zeliha@pekdemir.com.tr

## AMAC

Küreselleşme süreci, toplumların yapısında, ekonomide uluslar arası ilişkilerde ve ticarete önemli değişimler meydana getirmiştir. Değişim hızlı bir şekilde devam etmektedir. Herhangi bir ülkenin bu küresel ekonomide refah elde etmesi, kamu ve özel sektördeki örgütlerinin başarısına bağlıdır. Toplumların refahlarında bu kadar önemli rolü olan örgütlerin kurulması, gelişmesi, sosyal sorumluluklarını yerine getirebilmesi ve genel amaçlarına ulaşabilmesi, onların etkin bir insan gücüne sahip olmasına bağlıdır (Bingöl, 2003).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, bilgi teknolojisindeki gelişmeler, demokratikleşme ve uluslar arası ticarete küreselleşme hareketleri, iş örgütlerinin kendilerini sürekli yenilemelerine, geçmişe nazaran daha etkin bir şekilde yönetilmelerine ve insan kaynakları yönetimine ağırlık vermelerine neden olmuştur (Bingöl, 2003).

Aynı zamanda insanların iş yaşamlarında daha mutlu, daha üretken olabilmeleri konusunda da ne yapıldığı, ne yapılabileceği ve ne yapılması gerektiği sorularına insan kaynakları yanıt vermektedir (Bingöl, 2003).

Uzun bir gelişme süreci sonucu ortaya çıkan insan kaynakları yönetiminin temelinde iki yön bulunmaktadır. Personel yönetimi olarak adlandırılan yönüyle iş görenlerin tedariki ve seçimini yeteneklerine uygun işlere yerleştirilmeleri ile yükseltilmeleri gibi konulara ilişkin yöntem politika ve uygulamaları içermektedir. Stratejik yönüyle, insan kaynakları ilgili politikalar ve uygulamalar, plan, işçi-işveren ilişkileri, eğitim ve geliştirme, çevresel ve örgütsel gelişmeler karşısında personelin durumu gibi daha geniş kapsamlı stratejileri ön gören stratejik bakıştır (Bingöl, 2003).

Hızlı bilgi artışı, değişme ve gelişmeler, değerlerdeki aşınmalar ve benzeri bütün gelişmeler karşısında insanın değişen rolünün sorgulanması; iş ortamında insanın iş yapan olmaktan çıkıp yönlendiren konumuna gelmesi ve bunun gerektirdiği dönüşüm gibi gelişmeler insan kaynakları yönetiminin gelişmesinde etkili olmuştur. Kısacası, insanın bir bütün olarak ele alınması ihtiyacı bu yaklaşımı oluşturmaktadır (Fındıkçı, 2003)

### **İnsan Kaynakları Yönetimi Kavramı ve Amacı**

İnsan kaynakları yönetimi, örgütte rekabetçi üstünlükler sağlamak amacıyla gerekli insan kaynağının sağlanması, istihdamı ve geliştirilmesi ile ilgili politikalar oluşturma, planlama, örgütlenme, yönlendirme ve denetleme faaliyetlerini içeren bir disiplindir. (Yüksel; 1997)

Bakan'ın (2004) yapmış olduğu çalışmada, sosyoekonomik, politik, hukuksal alanda yaşanan değişimlerin etkisiyle artan küresel rekabet, iş dünyasını yeni rekabet üstünlükleri sağlama arayışına yönelttiği belirtilmiştir. Örgütlerin rekabet üstünlüğü sağlamosında en önemli kaynak olan insan kaynağının etkin yönetilmesi gereği üzerinde durulmuş ve bu artan öneminden dolayı “personel yönetimi” anlayışından “insan kaynakları yönetimi” anlayışına geçişi konusu da makalede tartışılmıştır.

İnsan kaynaklarının amacı, çalışanların motivasyonunu yükseltecek, performansını artıracak ortamların yaratılması, geliştirilmesi ve sürekliliğın sağlanması için gerekli olan strateji, politika ve bilgiyi sağlamaktır (Fındıkçı, 1999).

İnsan kaynakları yönetimi ise iki temel felsefe üzerine kurulur; a) firmanın hedefi doğrultusunda insan gücünün verimli kullanılması, b) iş gören gereksinimlerinin karşılanması ve gelişmelerinin sağlanması.

Bu yaklaşım açısından bakıldığında, insan kaynakları; bir yandan insanın firmada yüksek performansla çalışmasını, öte yandan çalışanların yaşam kalitesini yükseltmeyi amaçlar (Palmer ve Winters, 1993).

İnsan kaynakları yönetimi iş ortamında insana yönelik bütün çalışmaları kapsar. Bu çalışmalara örnek olarak, bir organizasyon içerisinde yer alan “insan kaynaklarının planlanması,” “gerekli iş analizlerinin ve görev tanımlarının yapılması,” “insan kaynağının seçilmesi için iş ilanlarının verilmesi,” “başvuruların kabul edilmesi,” “görüşmelerin yapılması,” “işe uyum eğitimi,” “eğitim ve geliştirme çalışmaları,” “başarı ve performans değerlendirilmesi,” “terfi,” “iş değiştirme,” “işten çıkarma,” “sağlık hizmetleri ve benzeri çalışmaları” örnek olarak verilebilir (Fındıkçı, 2003).

İşletmelerin insan kaynağına verdikleri önem eğitime verdikleri önem ile doğrudan ilişkilidir (Ataklı, 1992). Eğitim; bireylerin bilgi, beceri ve davranışlarında kalıcı değişiklikler yaratma süreci olduğuna göre çalışanlarının niteliklerinin geliştirilmesinin yegane yolu eğitimidir. Ayrıca, eğitim; çalışanların işlerinde buldukları tatmini, bireyin verimini ve bütün olarak organizasyonun performansını yükseltmeyi amaçlamaktadır. Bek (2007) personelin verimliliğini arttırmak amacıyla yaptığı çalışmada gözlem, görüşme, doküman inceleme ve anket tekniklerini kullanarak bilgi toplamıştır. Yaptığı çalışma sonunda verimliliği arttırmak için personel ve yöneticilerin eğitilmesini önermiştir.

Eğitim sürecinin ilk aşaması oryantasyon (işe alıştırma) eğitimidir (Aşkun, 1978). Mesleki oryantasyon eğitimi, çalışma yaşamının ilk kez katılanlara ve işletmelerde yerleri değişen personele uygulanan eğitime

denilmektedir. Kişinin yeni işe başladığı kurumu, kültürünü, değerlerini tanıması, rahat uyum sağlaması, iş arkadaşlarına alışması, kurumun fiziki olanaklarını öğrenmesi bakımından uyum eğitiminin önemi büyüktür (Fındıkçı, 2003).

Biçe (2004) 'ye göre yeni iş gören ile dünyaya gelen bir bebek arasında çok az bir fark vardır, bir bebek öncelikle yaşamını devam ettirebilmek için toplumsallaşma sürecine nasıl gereksinim duyuyorsa yeni iş görenin işletmedeki durumu da benzerdir.

Bu makalede, toplumsallaşmanın en önemli aşamalarından birisi olarak işe alıştırma eğitimi olduğu ve bu dönemin karşılıklı tanıma ve anlama dönemi olduğu üzerinde durulmuştur.

Mesleki oryantasyon eğitiminin amaçları; işe alınan iş gücü ve işletme açısından olmak üzere iki açıdan incelenebilir,

a) İşe alınan kişi açısından; işe yeni alınan personeli işe alıştırmak, kendine güven kazanmasını sağlamak ve iş yerine bağlılığının ve verimliliğinin artırılması, çalışana rahat bir ortam hazırlamak ve bunu hissettirmek.

b) İşletme açısından; iş gücü-devir hızını düşürmek ve işletme karlılığını arttırmak, ve iş görene sorumluluklarını bildirilmesi ve ileride oluşacak gereksiz zaman kaybına yönelik sorunları ortadan kaldırmak.

Latif ve Uçkun (2002), yayınladıkları çalışmada üretim faktörlerinin en önemlisi olan insan gücünün etkin kullanımı, bireyin motivasyonunu ve verimliliğini artırması gerektirdiğini ileri sürmüşlerdir. Ayrıca, en etkili verimlilik arttırıcı yöntemlerden biri olarak mesleki oryantasyon eğitimi görmüşlerdir. İşe alma maliyetlerinin yüksek oluşu ve yeni elemanları firmada tutma zorlukları bu eğitimin önemini arttırdığını savunmuşlardır. Dolayısıyla onlara göre, yeni elemanlar ne kadar çabuk etkin olmaya başlatılırlarsa, firmanın kazancı onların varlığından o kadar çabuk etkilenecektir.

Oryantasyon eğitimi en yalın biçimde, iş göreni çevresine karşı küçülten "yokumsama" (ihmal edilme) ve "beceriksizlik" duygularından en kısa zamanda kurtarmayı ve yürüteceği işin koşulları, uyacağı kurallar ve sağlanan sağlık, iş güvenliği, iş dinlenmesi vb. olanaklar hakkında bilgilendirmeyi amaçlamaktadır (Aşkun, 1978). Bir oryantasyon eğitiminin 3 ilkeyi içermesi gerekmektedir. Bunlar:



1. Yeni görevin ayrıntılı olarak belirlenmesi
2. Yeni işe giren kişiden işi ile ilgili olarak kendisinden tüm beklenenlerin açıklanması,
3. Yeni işe alınan kişinin alındığı işi öğrenmesi ve o işte yeteneklerini kullanması ve kendisini yetiştirmesi amacıyla kendisi ve iş yeri hakkında güven duygusu yaratılmasıdır (Şenatalar, 1978).

Herhangi bir organizasyon içindeki ilk birkaç ay, çalışanın nasıl yüksek performanslı olunacağını öğrenip öğrenemeyeceği kritik dönemi temsil eder (Mestre, Stainer ve Stainer, 1997).

*Performans* kavramı genel anlamda, amaçlı ve planlanmış bir nitelik sonucunda elde edilen, nicel ya da nitel olarak belirleyen bir kavramdır. Performansın belirlenmesi için, gerçekleşen etkinliğin sonucunun değerlendirilmesi gerekir. Performans değerleri, ölçüm işlemi sonucunda saptanır ve bu değerlerin her biri bir performans göstergesidir (iyi, kötü, başarılı, birinci, ikinci vb.).

Helvacı'nın 2002 yılında yapmış olduğu çalışmada performans yönetimi; örgütlerden, takımlardan ve iş görenlerden daha etkin sonuçlar almak için hedef belirleme, değerlendirme, geri bildirim ve ödüllendirme aşamalarından oluşan sistematik bir yönetim aracı olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada performans yönetimi, örgütlerle ilgili kararların alınmasında, örgütün işletilmesinde, performans değerlendirme sistemi önemli kaynak oluşturduğu ve bu bağlamda performans değerlendirme yöntemleri örgüt yöneticileri açısından bilinmesi ve bu konuda gerekli bilgi ve beceriye sahip olması, etkili örgütler olma açısından önemi üzerinde durulmuştur.

*Performans değerlendirilmesi*; bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, iş görenin işteki performansını değerlendirmesi sürecidir. Performans değerlendirme kurumda görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarını, etkinliklerini, eksikliklerini, yeterliliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini kısacası bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir. Kişinin tatmini bakımından etkinliğini bilmesi önemlidir. Diğer yandan kurumunda çalışanların etkinliğini bilmesi gereklidir. Çünkü, rolünü yeterince oynayamayan yani görev tanımındaki uygulamaları yeterince gerçekleştiremeyen çalışanın kuruma zarar vermesi söz konusudur (Fındıkçı, 2003).

Verimlilik ve dolayısıyla rekabet üstünlüğü sağlama açısından öneme sahip olan performans değerlendirme, iş gören açısından da öneme sahiptir. Bir iş gören işe kabul edilip yerleştirildikten ve belirli bir iş için eğitildikten sonra, iş performansının beklenen ölçütlerine nasıl ulaşılacağını bilmek

hakkına sahip olur. İlerleme umudu çoğu iş gören için önemlidir. Diğer yandan iş görenler, terfi, nakil, ücretlendirme ve cezalandırma gibi konularda nesnel davranıldığı inancının doğmasını ve dolayısıyla kendilerine haklı ve eşit işlem yapılmasını beklerler (Bingöl, 2003).

Topaloğlu ve Sökmen (2003), yayınladıkları araştırma makalesinde işe alıştırma eğitimi ile iş gören performansı arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. İki değişken arasında ilişkinin ortaya çıkarılabilmesi için Pearson korelasyonuna başvurulmuştur. Araştırma sonucunda bu iki değişken arasında 0,01 manidarlık düzeyinde pozitif yönde ( $r = 0,65$ ) ilişki tespit edilmiştir. Bulgulara bakıldığında işe alıştırma eğitimi iş gören performansını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Benzer bir çalışma olarak, Yaylı ve Temiraliyeva (2006) işe alıştırma değişkeni ile iş görenlerin performansı arasında pozitif yönde ( $r = 0,605$ ) bir ilişki tespit etmişlerdir. Diğer değişkenler sabit kalmak koşulu ile iş gücü performansındaki değişimin %36'sı işe alıştırma eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. Sonuç olarak, araştırmacılar, işe alıştırma eğitiminin iş gören performansını olumlu etkilediğini belirlemişlerdir.

### **Araştırmanın Önemi**

İşletmelerdeki personel seçimi ve işe başlangıcından sonraki aşama işe alıştırma (oryantasyon) eğitimi başlamaktadır. 4857 sayılı İş Kanuna göre deneme süresi iki aydır. Bu sürecin sonunda, kişilerin eksiklerinin, işe uygunluklarının, başarı durumlarının belirlenmesinin yanında işe devam edip edemeyeceğinin kararlaştırılması söz konusudur. Bu nedenle Pekdemir Çiftliği LTD. ŞTİ.'de iş gören işe başladıktan 1,5 ay süre sonunda üst yöneticisi tarafından oryantasyon değerlendirme formunda belirtilen kriterler doğrultusunda değerlendirilmeye tabi tutulmaktadır. Bu değerlendirme sonucunda iki ayrı süreç söz konusudur. Sonuç olumsuz ise kişinin iş akdinin fesh edilmesi, sonuç olumlu ise işe devamı ve kişinin periyodik dönemlerde performans değerlendirme formunda belirtilen kriterlere uygunluğuna göre iş görevinin terfisi, ücret politikası, gelişimi, başarısı, eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi gibi insan kaynakları uygulamalarına temel veri oluşturması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışma sonucunda elde edilecek bilgilerin ortaya konulması, iş görenler ile birlikte çalışan üst yöneticilerine ve personel seçme- yerleştirme aşamasını başlatan İnsan Kaynakları yöneticilerine önemli veriler sağlayacaktır.

### *Araştırma Soruları*

Pekdemir Çiftliği LTD. ŞTİ’de (Denizli) gerçekleştirilen oryantasyon eğitimlerinin gerçek iş performansını ne derece yordamaya çalıştığını belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır;

- İşgörenlerin oryantasyon ve iş performansları onların cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- İşgörenlerin oryantasyon ve iş performansları onların medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- İşgörenlerin oryantasyon eğitimi performansları, onların iş performansını yordamakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

2007–2008 döneminde oryantasyon eğitimine alınan işgörenlerin iş performanslarını yordamayı hedefleyen bu araştırma, işgörenlerin iş performanslarının bazı değişkenlerle olan ilişkisini açıklamaya yönelik olduğundan *ilişkisel tarama* modelinde bir çalışmadır (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun & Yıldırım, 2005; Karasar, 2005).

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Pekdemir Çiftliği LTD. ŞTİ.’de 2007 – 2008 yılı içerisinde oryantasyon eğitimine alınmış 273 kişiden seçkisiz (Random) olarak seçilmiş 35 işgören oluşturmaktadır. İşgörenlerin başvuru formunda doldurmuş oldukları bilgilerden yararlanılarak demografik bilgiler elde edilmiştir. Araştırmaya katılan işgörenlere ait bu bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun cinsiyete ve medeni durumuna göre dağılımı

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	<b>Erkek</b>	19	54,3
	<b>Bayan</b>	16	45,7
Medeni durum	<b>Evli</b>	16	45,7
	<b>Bekar</b>	19	54,3
Toplam		35	100.0

### Veri Toplama Araçları

Araştırma ile ilgili verileri toplamak amacı ile Pekdemir İnsan Kaynakları biriminde kullanılan formlar incelenmiş, bunlardan İnsan Kaynakları birimi tarafından geliştirilen “iş başvuru formu” ile “performans değerlendirme formu” ve “oryantasyon değerlendirme formu” veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. “Performans değerlendirme formu” ile ilgili Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0.96 ve “Oryantasyon değerlendirme formuna” ait güvenilirlik katsayısı ise 0.93 olarak elde edilmiştir.

### Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın genel amacı ve problemlere yönelik olarak ilgili birimlerden toplanan veriler kodlanmış ve bilgisayara aktarılmıştır. Bilgisayara aktarılan verilerin istatistiksel çözümler için SPSS 11,5 (The Statistical Packet for Social Sciences ) istatistik paket programı kullanılmıştır. SPSS programından yararlanarak işgörenlere ait cinsiyet, oryantasyon ve iş performanslarına ait ortalamaları gibi değerlere ait betimsel istatistikler ile araştırma sorularına cevap vermeye çalışan vardamsal istatistik teknikleri (İki bağımsız örneklemler t-testi ve işgörenlerin oryantasyon puanları yordayan ve iş performansları ise yordanan değişken olarak alındığı basit regresyon) kullanılmıştır.

Analizlerden önce oryantasyon ve iş performanslarına ait değerlerin normal dağılıma sahip olup olmadıklarını belirlemek amacı ile tek örneklem Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi kullanılmıştır. K-S testi sonuçlarına göre, oryantasyon puanları için ( $z = 0.918$ ;  $p = 0.368$ ); ve iş performansları için ( $z = 1.04$ ;  $p = 0.229$ ) değerleri elde edilmiştir. Bu bulgular, değişkenlerin normal dağılıma sahip olduklarını ve parametrik testlerin kullanılabilirliğini göstermektedir.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan işgörenlerin oryantasyon ve iş performansları puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 2’de verilmiştir.

*Tablo 2. Değişkenlere ait betimsel istatistik değerleri*

Değişkenler	N	$\bar{X}$	SS	Mod	Medyan	Ranj	B	Ç	V (%)
<b>Oryantasyon</b>	35	7,25	0,95	7,00	7,05	3,96	0,27	-0,09	13.90
<b>İş performansı</b>	35	7,96	0,88	8,00	7,88	3,64	-0,24	0,24	8.23

Tablo 2’deki değişim katsayıları incelendiğinde, elde edilen değerlerin % 20’nin altında değerler aldığı görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak, her iki değişkene ait dağılımların homojen bir yapıya sahip oldukları söylenebilir.

### Birinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan işgörenlerin cinsiyetlerine göre oryantasyon ve iş performanslarının farklı olup-olmadığını anlamak amacı ile iki bağımsız örneklemlili t-testi uygulanmış ve elde edilen ortalama, standart sapma, t ve p değerleri Tablo 3’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 3.** Değişkenlerin cinsiyete göre analiz sonuçları

Eğitim	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Oryantasyon	Bayan	16	7,17	0,83	33	0,56	0,58
	Erkek	19	6,16	1,27			
İş Performansı	Bayan	16	8,01	0,76	33	0,26	0,79
	Erkek	19	7,93	0,99			

Tablo 3 incelendiğinde, işgörenlerin cinsiyetlerine göre oryantasyon performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir [ $t_{(33)} = 0.56; p > .05$ ]. Bu sonuç da göstermektedir ki, oryantasyon eğitiminde bayan ve erkek işgörenler benzer davranış ve bilgi birikimine sahip olarak oryantasyon eğitimlerini tamamlamaktadırlar.

Aynı şekilde işgörenlerin cinsiyetlerine göre iş performansları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenememiştir [ $t_{(33)} = 0.56; p > .05$ ]. Bu sonuç da göstermektedir ki, iş performansları bakımından bayan ve erkek işgörenler benzer performansa sahip olarak işlerini yerine getirmektedirler.

### İkinci Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan işgörenlerin medeni durumlarına göre oryantasyon ve iş performansları değişkenine göre farklı olup-olmadığını anlamak amacı ile iki bağımsız örneklemlili t-testi uygulanmış ve elde edilen ortalama, standart sapma, t ve p değerleri Tablo 4’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

**Tablo 4.** Değişkenlerin medeni duruma göre analiz sonuçları

Eğitim	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Oryantasyon	Evli	16	7,17	1,08	33	0,57	0,57
	Bekar	19	6,95	1,09			
İş Performansı	Evli	16	8,10	0,95	33	0,80	0,43
	Bekar	19	7,85	0,83			

Tablo 4 incelendiğinde, işgörenlerin medeni durumlarına göre oryantasyon performansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

belirlenmemiştir [ $t_{(33)} = 0.57$ ;  $p > .05$ ]. Bu sonuç da göstermektedir ki, oryantasyon eğitiminde evli ve bekar işgörenler benzer bilgi birikimine sahip olarak eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Aynı şekilde işgörenlerin medeni durumlarına göre iş performansları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir [ $t_{(33)} = 0.80$ ;  $p > .05$ ]. Bu sonuç da göstermektedir ki, iş performansları bakımından evli ve bekar işgörenler benzer iş performansına sahip olarak çalışmalarını sürdürmektedirler.

### Üçüncü Araştırma Problemine İlişkin Bulgular

“Oryantasyon eğitiminde gösterilen performans, iş başarısını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” sorusunu aydınlatmak amacı ile basit Regresyon Analizi (Simple Linear Regression) uygulanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

**Tablo 5.** İş Performansının Yordanmasına İlişkin Basit Regresyon Analizi

Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	B	t	p
Sabit	6,46	0,98		4,77	0,00
Oryantasyon	0,22	3,02	0,26	2,74	0,01

$$R = 0,431, R^2 = 0,186 \quad F(1, 33) = 7,52 \quad p = 0,01$$

Oryantasyon performansının iş performansını ne derece yordadığına ilişkin basit-regresyon analizi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5’de de görüldüğü gibi, oryantasyon eğitimi iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır ( $R = 0.43$ ,  $R^2 = 0,19$ ;  $p < 0.05$ ).

### YORUMLAR

Oryantasyon eğitiminin gerçek iş performansını ne derece yordadığını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonucunda; Cinsiyet ve Medeni duruma göre iş görenlerin oryantasyon ve iş performansları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçta göstermektedir ki, oryantasyon ve iş performansına katılanların cinsiyeti ne olursa olsun tüm katılımcılar benzer performans sergilemektedirler. Öte yandan, oryantasyon eğitimi anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu bulgu Topaloğlu ve Sökmen (2003) ile Yaylı ve Temiraliyeva’nın (2006) yaptıkları çalışmalar tarafından desteklenir niteliktedir.

İş performansını yordamada oryantasyon eğitiminin istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olması oryantasyon eğitiminin kendi içerisinde etkili olduğunu ve iş performansını gerektiren davranış öğelerini içerdiği söylenebilir. Fakat, oryantasyon eğitimi, iş performansının sadece % 19’unu

açıklamakta, bir başka ifade ile iş performansının % 81'ini açıklamada yetersiz kalmaktadır. Bu bulgular ışığında oryantasyon eğitiminin tekrar gözden geçirilmesi ve programının gerçek iş ortamına uygun yeniden düzenlenmesini de zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, iş performansını etkileyen faktörlerin yeniden belirlenerek başka değişkenlerle analiz edilmesi yararlı olacaktır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Oryantasyon eğitimi temel olarak işgörenlerin “yokumsama” (ihmal edilme) ve “beceriksizlik” duygularından en kısa zamanda atılmalarını sağlayıcı ve iş koşulları, iş ortamında uyacağı kurallar hakkında bilgi sağlama, özlük hakları, sağlık, iş güvenliği, iş dinlenmesi vb. olanaklar hakkında bilgilendirmeyi amaçlayan temel bir eğitim fırsatıdır.

Değişik araştırmacılar, oryantasyon eğitiminin gerçek iş performansı ile olan ilişkilerini araştırmalarında göstererek, oryantasyon eğitiminin kurum içerisinde oynadıkları rolün önemini göstermişlerdir. Bu çalışmada da oryantasyon eğitimi, gerçek iş performansını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayan bir değişken olarak belirlenmiştir. Fakat yapılan bu çalışmada, oryantasyon eğitiminin gerçek iş performansını kestirmede tek başına yetersiz kaldığı da söylenebilir. Gerçek iş performansını yordamada oryantasyon eğitimi tek başına yetersiz kalmaktadır. Bunun yanında çalışanların iş ortamındaki motivasyonları, işe uyumları, işe yönelik ilgileri ve kurum kültürüne olan adaptasyonları da gerçek iş performansını etkileyebilecek değişkenler olarak düşünülebilir. Bu bakış açısından hareketle benzer çalışmaları farklı iş kollarında yürütmeye istekli araştırmacılara, gerçek iş performanslarını yansıtacak başka değişkenlerin de yordayıcı değişken olarak kullanmaları önerilebilir.

### KAYNAKÇA

Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R. & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Aşkun, 1978, s.441-442. Oryantasyonun Verimliliğe Etkisi. Alındığı Yer:

<http://www.gençbilim.com/travel/odevgoster.php?il=denizli&id=12595>  
sayfa 6

Ataklı, A. (1992). Verimlilik İçin İşe Alıştırma Eğitimi ve Önemi. *Verimlilik Dergisi Sayı:3.*: 7-22.

- Bakan, İ. (2004). Küreselleşme, Rekabet ve İnsan Kaynakları Yönetim Üçgeni. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(1-2): 353-378
- Bek, H. (2007). İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme Etkinliği. (Örnek Bir Uygulama) *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17): 107-120
- Bige, A.O (2004). İşletmelerde Toplumsallaşma Kavramının Örgütte İşgöreni İşe Alıştırma Eğitimi Alanındaki Konumu ve İşlevi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(21): 91-95
- Bingöl, D. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Dağıtım AŞ.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan Kaynakları Tanımı, Gelişimi ve Genel Bilgiler*. Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul,
- Fındıkçı, İ. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2): 155-169
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Latif, H. & Uçkun, G. (2002). Oryantasyon Eğitiminin İçeriği Binek Otomotiv Sektörü Örneği. *İstanbul Üniversitesi İletme Fakültesi İletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 13(41): 37-46
- Mestre, M. Stainer, A. & Stainer, L. (1997) Employee Orientation – The Japanese Approach. *Employee Relations*. 19(5): 443-456.
- Palmer, M & Winters, K. T. İnsan Kaynakları, Rota, İstanbul, 12.05.2008 tarihinde  
<http://www.gençbilim.com/travel/odevgoster.php?il=denizli&id=12595> sayfasından alınmıştır.
- Şenatalar, F. (1978). *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*. İstanbul: Üniversite Kitabevi.
- Topaloğlu, M. & Sökmen, A. (2003). İşe Alıştırma (Oryantasyon) Eğitiminin Etkinliği ve İşgören Performansı İlişkisi (Ankara'da Bir Uygulamaya). *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2): 126-151



Yaylı, A. & Temiraliyeva, K. (2006). Otel İşletmelerinde İşe Alıştırma Eğitiminin İşgören Performansına Etkisi Üzerine Kazakistan'da Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)*: 97-120

Yüksel, Ö. İnsan Kaynakları Kavramı. 12.05.08 tarihinde <http://www.gençbilim.com/travel/arama.php?il=denizli&arama=İnsan&b=4> sayfasından alınmıştır.



**SATIŞ PERSONELİNE YÖNELİK  
PERFORMANS DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME  
VE PSİKOMETRİK ÖZELLİKLERİNİ İNCELEME  
ÇALIŞMASI**

**Uzman Şule AKALIN EMİROĞLU\***

**Prof. Dr. Nizamettin KOÇ\*\***

**ÖZET**

Bu araştırma ile gıda dışı ürünlerin satıldığı mağazalarda çalışan satış personelinin iş performansını değerlendirmek amacıyla performans değerlendirme ölçeği geliştirme ve geliştirilen ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Literatür taraması, anket ve iş analizi çalışmalarından elde edilen verilerle, grafik değerlendirme ölçeği modelinde 3 boyut altında 33 maddeden oluşan performans değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Performans değerlendirme ölçeğinin uygulaması 4 ayrı firmaya ait 6 mağazada çalışan 200 satış personeli üzerinde yapılmıştır. İlk uygulamadan iki ay sonra test tekrar test çalışması için 53 satış personeline tekrar uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler uygun istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayısı .96, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .88 bulunmuştur. Yapı geçerliği için yapılan faktör analizi çalışması sonucunda iki madde ölçekten çıkarılmış ve maddeler iki faktör altında toplanmıştır. Maddeler ölçekten çıkarıldığktan sonra ölçeğin analizleri yeniden yapılmış; madde toplam korelasyonları manidar bulunmuştur. Ölçek ve alt boyutlarının Cronbach  $\alpha$  ve test tekrar test güvenilirliklerine bakılmış ve ilk

---

\* Ankara Üniversitesi Geliştirme Vakfı Özel İlköğretim Okulu Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı

[suleakalin@hotmail.com](mailto:suleakalin@hotmail.com)

\*\* Ankara Üniversitesi EĞitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme AnaBilim Dalı  
[nkoc@education.ankara.edu.tr](mailto:nkoc@education.ankara.edu.tr)

analizde bulunan değerlerle aralarında manidar bir değişiklik görülmemiştir. Bu çalışma sonucunda geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin; satış personelinin performansını geçerli ve güvenilir bir biçimde ölçme ve değerlendirmede kullanılabilir bir psikometrik araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İnsan Kaynakları, İş Performansı, Performans Değerlendirme.

## PROBLEM

Dünya nüfusunun artışı ile birlikte sosyoekonomik yapıda, politika ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişim, yeni gereksinimler doğurmaktadır. Böylesine etkileşimli bir döngüde elbette ticaret de kendine düşen payı almakta, değişime ayak uydurarak çeşitlenmekte ve hacimce büyümektedir. Ticaretin değişimindeki göstergeler ise perakendecilik sektöründe, mağazacılıkta somut biçimde kendini göstermektedir. Hızla gelişmekte olan bu sektörde gittikçe büyüyen bir rekabet ortamı doğmaktadır. Tüm hizmet sektöründe olduğu gibi mağazacılıkta da en önemli rekabet avantajlarından birisi eğitilmiş, işini iyi yapan, hizmette fark yaratan personele sahip olmaktır. Örgütlerin yapısal gelişimine paralel olarak, çalışanların nitelik ve nicelik açısından gelişmiş olmaları gerekliliği, performans değerlendirmeyi önemli bir çalışma alanı hâline getirmiştir. Türkiye’de oldukça yeni olan mağazacılık sektöründe büyük firmalar kurumsallaşma yolunda olmakla birlikte İnsan kaynakları uygulamaları açısından birçok eksiklikler bulunmaktadır. İnsan kaynakları uygulamalarının en önemlilerinden biri olan performans değerlendirme de bunlardan biridir.

Performans değerlendirmenin kullanım alanlarına göre bir tanımlı yapılacak olursa, performans değerlendirme, çalışanların organizasyon içindeki yerlerinin belirlenmesinde, terfilerde, rütbe indirimlerinde, işe son vermelerde, maaş düzenlemelerinde ya da eğitim programlarına karar vermede kullanılan başlıca personel uygulamalarından biridir (Glueck,1982). Elde edilen veriler hem yönetici, hem çalışanlar hem de firmanın verimliliği açısından oldukça önemlidir. Ayrıca karşılıklı iş amaçlarının geliştirilmesi ve bunların başarılması fırsatını da sağlar (Jerome,1997).

Ülkemizde bu konuda faaliyet gösteren bir çok büyük firmada dahi satış personelinin performans değerlendirmesi yapılmamakta ya da çok bütünsel bir biçimde, geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmemiş ölçme yöntemleri ile yapılmakta, bunlardan da sağlıklı sonuçlar alınmamaktadır. Oysa, performans değerlendirme firmalara bir çok konuda ışık tutacak bir

uygulamadır. Ülkemizde, geçerli ve güvenilir performans değerlendirilme ölçeklerine olan ihtiyaç bir problem olarak görülmüştür.

### AMAÇ

Bu çalışmanın temel amacı, satış elemanlarının iş performansını ölçmede kullanılabilecek grafik değerlendirme ölçeği modelinde bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerini ortaya koymaktır.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Satış elemanlarının iş performansını hangi boyutlar temsil etmektedir?
2. İş performansını temsil eden boyutların gözlenebilir işaretçileri nelerdir?
3. Geliştirilen performans değerlendirme ölçeği, performansı çalışmada belirlenen boyutlar altında ölçmekte midir?
4. Geliştirilen performans değerlendirme ölçeği ölçülmek istenen iş performansının gözlenebilir tüm işaretçilerini içermekte midir?
5. Geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin güvenilirliği ne düzeydedir?

### Tanımlar

**Satış Personeli:** Bu çalışmada *satış personeli* büyük alışveriş merkezlerindeki gıda dışı ürünlerin satıldığı mağazalarda müşterinin isteklerini ihtiyaç ve beklentilerini analiz ederek bunlara en uygun ürünü seçmesine yardımcı olan personeldir.

**Performans Değerlendirme:** Performans değerlendirme kurumda görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarını, eksikliklerini, yeterliliklerini, fazlalıklarını, yetersizliklerini kısacası bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir (Fındıkçı, 2001).

**Grafik Değerlendirme Yöntemi:** Grafik değerlendirme yönteminde, her performans boyutu bir sürekli dizi üzerinde çeşitli basamaklarla gösterilmektedir. Bunların bazılarında, basamaklara bir sözel ifade bazılarında ise sayısal değer yazılır. Grafik değerlendirme ölçekleri, hem kişinin performans ile ilgili olan özelliklerini ve iş çıktılarının göstergelerini kapsayan boyutlara göre hem de her performans boyutu için belirlenen seçenek ranjına göre çeşitlilik göstermektedir. Grafik değerlendirme ölçekleri, çeşitli performans boyutlarını içerdiği için ve kişiler arası

karşılaştırmayı mümkün kılan sayısal sonuçlar verdiği için yaygın olarak kullanılmaktadır (Schuler,1995; Ergin, 2002)

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma; satış personelinin iş performansını ölçmeye yönelik, bir performans değerlendirme ölçeği geliştirme ve psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçlayan tarama modelinde bir araştırmadır.

### Çalışma Grubu

Çalışmada geliştirilen performans değerlendirme ölçeği, Ankara' da gıda dışı ürünlerin ( tekstil, ayakkabı, ev eşyaları v.b) satışının yapıldığı 4 ayrı şirkete ait 6 mağazada çalışan 200 satış personeli üzerinde uygulanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır:

1. **Bilgi Formu-Anket:** Performans değerlendirme ile ilgili mevcut uygulamalar hakkında bilgi almak ve performans değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesinde gerekli olan verileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Anket formu araştırma kapsamında geliştirilmiştir .
2. **İş Analiz Formu:** Satış personelinin yaptığı işi analiz edip, iş tanımını yapabilmek için gereken bilgileri toplamak amacıyla kullanılmıştır. İş analizinde kullanılan form, Ergin (2002)'den ve Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü araştırma görevlilerinin bir çalışmalarında kullandıkları iş analiz formlarından yararlanılarak geliştirilmiştir. Form 16 maddeden oluşmaktadır .
3. **Performans Değerlendirme Ölçeği:** Bu araştırma ile geliştirilmesi amaçlanan performans değerlendirme ölçeği; satış personelinin performansını değerlendirmek üzere, 3 boyut altında 33 madde olarak tasarlanmıştır .

Ölçeğin geliştirilmesinden önce mevcut uygulamalarla ilgili bilgi almak ve ölçek için ön bilgi toplamak amacıyla mağaza yöneticilerine ve satış personeline kısa bir anket uygulanmıştır. Anket Ankara'daki büyük bir alışveriş merkezinde bulunan, gıda dışı ürünlerin satışının yapıldığı 35 mağazanın çalışanlarına uygulanmıştır. Ankete 21 mağaza yöneticisi, 40 satış personeli olmak üzere toplam 61 kişi katılmıştır. Bu anket uygulaması

ile satış personelinin performansının hangi boyutlarda ölçülmesi gerektiğine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Daha sonra performans değerlendirme ölçeği geliştirme aşamalarından biri olan iş analizi çalışması yapılmıştır. İş analizi, bir işte nelerin yapıldığını belirleme ve saptama işidir. Yerine getirilen görevleri, bunları yapabilmek için sahip olunması gereken bilgi ve beceriler ile işin yapıldığı koşulları kapsar (Ergin,2002). İş analizi sonunda elde edilen bilgiler derlenerek, satış personeline ait iş tanımı ve iş profili çıkarılmıştır .

Ölçek, grafik değerlendirme ölçeği modelinde hazırlanmıştır. Grafik değerlendirme tekniği bir iş grubunu oluşturan çalışanları genel olarak analiz etmede kullanılabileceği gibi, her çalışanın belirli başarı faktörlerine göre incelenmesine olanak verecek şekilde de düzenlenebilir (Erdoğan,1991). Kişileri farklı boyutlarda değerlendirmeye ve kişiler arası karşılaştırma yapmaya imkan vermesi nedeniyle ölçek geliştirilirken grafik değerlendirme yöntemi tercih edilmiştir.

Anket uygulamasından ve iş analizinden elde edilen veriler değerlendirilmiş, aynı özelliği ölçeceği düşünülen boyutlar aynı başlık altında toplanmış ve çalışma sonunda satış personelinin performansını değerlendirmek üzere 33 madde belirlenmiştir. Bu maddeler, ölçtüğü performans özellikleri dikkate alınarak üç boyut altında toplanmıştır. Bunlar; “İşe yönelik bilgi ve beceriler”, “Kişisel Özellikler” ve “İletişim Becerileri” olarak tanımlanmıştır.

Genellikle performans standartları nicel ve nitel olmak üzere işlerin iki yönünü içerirler. Nicel standartlar arasında belirli bir işin gerçekleşmesi için gerekli zaman, yapılan hata sayısı, ziyaret edilen müşteri sayısı, yapılan satış miktarı, üretilen ürün sayısı sayılabilir. Nitel standartlar için ise işin kalitesi, verileri analiz etme yeteneği konusunda verilen ölçütler sayılabilir ( Uyargil, 1994). İlgilenilen müşteri sayısı ya da yapılan satışın mağazalarda birey bazında belirlenmesinin zorluğu göz önüne alınarak bu ölçek geliştirme çalışmasında nicel değerlendirme boyutlarına yer verilmemiştir. Personelin satışa yaptığı katkı, “satış performansı” başlığı altında rakamsal olarak değil de yöneticilerin görüşlerine dayandırılarak değerlendirilmiştir. Maddeler 5 aralıklı bir ölçekte değerlendirilmiştir. Her bir aralık; “1. Çok Zayıf”, “2. Zayıf”, “3. Orta”, “4. İyi”, “5. Çok İyi” olarak tanımlanmıştır

Geliştirilen performans değerlendirme formu, yönergesi de yazıldıktan sonra uzman görüşü için ölçek geliştirme konusunda uzman 11 akademisyen, satış ve mağaza yönetiminde uzman 9 mağaza yöneticisi ve bir insan kaynakları yöneticisine gönderilmiş, genel görünüm ve içerik olarak incelenmesi beklenmiştir. Ölçeğin genel görünümü, içeriği ve maddelerin amaca uygunluğu konusunda uzman görüşleri alındıktan sonra eleştirilen

maddeler düzeltilmiş, bazı maddelerin tanımları, başlıkları ve boyut isimlendirmeleri değiştirilmiştir. Madde sayısı aynı kalmıştır. Böylece nihai performans değerlendirme formu ortaya konmuştur .

Geliştirilen Performans Değerlendirme Ölçeği 4 ayrı firmaya ait 6 mağazada çalışmakta olan 200 satış personeline uygulanmıştır. Personel önce kendi performansını değerlendirmiş, daha sonra yöneticileri tarafından değerlendirilmişlerdir. Çalışmada kullanılan veriler, üst yöneticinin yaptığı değerlendirmeden elde edilen puanlardan oluşmaktadır. Performans değerlendirme ikinci uygulaması ise ilk uygulamadan iki ay sonra yine aynı şekilde gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Uygulamadan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS programı ile analiz edilmiştir. Ölçeğin madde analizi yapılarak, her bir maddenin aritmetik ortalama, standart sapmaları hesaplanmış ve madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Bunun için cevaplayıcıların performans değerlendirme ölçeğinden aldıkları toplam puanla her bir maddeden aldığı puan arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyonunun düşük olması güvenilirliği düşürücü etki yaptığından, o maddelerin ölçekten çıkarılması yoluna gidilmiştir.

Ölçeğin geçerliğini saptamak için kapsam ve yapı geçerliği çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin kapsam geçerliği çalışması için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliğinin incelenmesi için faktör analizinden yararlanılmış ve ölçek içerisinde yer alan boyutlar istatistiksel olarak ortaya konmaya çalışılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliğini saptamak amacıyla test-tekrar test yöntemi kullanılmış ve iç tutarlılığı (Cronbach  $\alpha$  katsayısı) hesaplanmıştır.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Araştırmanın bulguları aşağıda özetlenmiştir. Bulguların sunulduğunda araştırmada cevap aranan sorular hatırlatılarak her soru ile ilgili bulgu özetlenmiştir.

1. İş performansını temsil eden boyutların gözlenebilir işaretçileri nelerdir?

Performans Değerlendirme Ölçeğinin geliştirilmesi aşamasında; satış personelinin iş performansını temsil eden, gözlenebilir özellik ve davranışların neler olduğunu ortaya koyabilmek için iki yonteme



başvurulmuştur. Bunlardan birincisinde, satış personeli ve satış yöneticilerine uygulanan anket ile satış personelinin performans değerlendirmesinde kullanılması gereken ölçütlerin neler olması gerektiği sorulmuştur. İkincisinde ise iş analizi çalışması yapılmıştır. İş analizinden elde edilen verilerle iş tanımı ve iş profili oluşturulmuştur. Her iki çalışmadan elde edilen veriler düzenlenmiş ve toplam 68 performans değerlendirme boyutu belirlenmiştir. Bu değerlendirme boyutları incelenerek benzer olanlar aynı başlık altında birleştirilmiş, işle ilgili özellikleri değerlendirmede düşünülen bazı boyutlar çıkartılmıştır ve sonuçta iş performansını değerlendiren 33 madde oluşturulmuştur. Maddeler; satış personelinin iş bilgisi ve işle ilgili kişisel özellikleri göz önünde tutularak, literatür taraması, anket ve iş analizinden elde edilen veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

2. Satış elemanlarının iş performansını hangi boyutlar temsil etmektedir?

Satış elemanlarının iş performansını temsil ettiği düşünülen 33 madde, maddelerin tanımları ve ölçtükleri yapılar göz önünde bulundurularak 3 boyut altında toplanmıştır: “İşe Yönelik Bilgi ve Beceriler”, “Kişisel Özellikler”, “İletişim Becerileri”. “İşe Yönelik Bilgi ve Beceriler” boyutu 13 maddeden, “Kişisel Özellikler” boyutu 11 maddeden ve “İletişim Becerileri” boyutu 9 maddeden oluşmaktadır.

3. Geliştirilen performans değerlendirme ölçeği ölçülmek istenen iş performansının gözlenebilir tüm işaretçilerini içermekte midir?

Ölçeğin kapsayıcılığını sınamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Toplam 33 madde ve tanımlarını, bunun yanında ölçeğin kullanılabilirliğini inceleyen uzmanların görüşleri göz önünde bulundurularak bazı maddelerin isimlendirilmeleri değiştirilmiş, bu düzeltmelerin dışında ölçek, performans değerlendirme işlemi için uygun bulunmuştur.

4. Geliştirilen performans değerlendirme ölçeği, performansı çalışmada belirlenen boyutlar altında ölçmekte midir?

Verilere uygulanan Temel Bileşenler Analizinden sonra otuzüç maddenin iki temel faktör altında toplandığı görülmektedir. Temel Bileşenler Analizine göre; birinci faktörün özdeğeri 14.26, açıkladığı varyans % 43.22, ikinci faktörün özdeğeri 2.36, açıkladığı varyans % 7.14'dür. Bu iki faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 50.36'dır. Bu da iki faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın önemli bir kısmını açıkladığını göstermektedir. Faktör sayısının belirlenebilmesi amacıyla özdeğerlerin grafik dağılımı da incelenmiştir. Grafik incelendiğinde ikinci faktöre kadar ivmeli bir düşüş ve

ikinci faktörde kırılma gözlenmektedir. Bu durumda ölçeğin genel iki faktöre sahip olduğunu göstermektedir.

Faktör analizinde, ilk çözümlenmeden sonra faktör çözümlenmesini daha iyi yordamak için farklı rotasyon tekniklerinin kullanılması yaygın bir uygulamadır. Bu teknikler aracılığıyla değişkenler ve faktörler arasındaki ilişki güçlendirilerek, bir faktörün kendisine ait olan değişkenleri daha iyi temsil etmesi, ait olmayan değişkenleri temsil etmemesi sağlanır (Nunnally ve Bernstein,1994). Performans Değerlendirme ölçeği üç alt boyutta tasarlandığı için, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmaları ve daha kolay yorumlanabilmeleri için varimax tekniği uygulanarak rotasyon işlemi yapılmıştır.

Bir değişkenin tüm faktörler ile olan faktör yükü .30 (Nunnally ve Bernstein,1994) ya da .32'den (Tabachnick ve Fidell, 1996) küçük ise o değişken hiç bir faktörün altında yer almıyor demektir. Bu çalışmada .40 ölçütü dikkate alınarak hangi değişkenin hangi faktöre ait olduğu belirlenmiştir. Faktör yükü .40'dan düşük olduğu için elenen madde olmamıştır. Maddelerin iki faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az .10 olması ölçütü dikkate alınmıştır. Bir madde birden fazla faktör ile yüksek korelasyon gösteriyorsa bu maddeye " karmaşık madde" adı verilir. Karmaşık maddelerin sayısının artması yapının basitlikten uzaklaştığının bir göstergesi olabilir (Thurstone, 1947). Buna göre iki faktörle de yüksek korelasyon gösteren "Güvenirlilik" ve "Empati Kurabilme" maddeleri ölçekten çıkarılmıştır .

İki madde çıkarıldıktan sonra geriye kalan 31 maddelik ölçeğe faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre birinci faktörde yer alan 18 maddenin faktördeki yük değerleri .48-.78; ikinci faktörde yer alan 13 maddenin faktördeki yük değerleri .46-.74 arasında değişmektedir. Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 28.09'unu, ikinci faktör ise % 22.90'nını açıklamaktadır. İki faktör tarafından açıklanan toplam varyans % 50.99'dur. İki faktörün maddelerde açıkladıkları ortak varyans ise .37 ile .63 arasında değişmektedir. Maddelerin iki faktör altında toplanmasıyla boyutların yeniden isimlendirmesine ihtiyaç duyulmuş; boyutlar "Satışa Yönelik Bilgi, Beceri ve Kişisel Özellikler" ve "İş Yerine Uyum Özellikleri" olarak adlandırılmıştır.

Performans Değerlendirme Ölçeğinde kalan 31 maddenin madde analizine bakıldığında madde toplam korelasyonlarının .48 ile .75 arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonuçlarına bakıldığında ise maddelerin rotasyon sonrası yük değerlerinin .46 ile .78 arasında

değiştii gözlenmektedir. Bu bulgu ölçeğin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olan maddelerden oluştuğunu ve iş performansını ölçtüğünü göstermektedir. Bütün faktörlerin beraber açıkladıkları varyans ise % 50.99'dur. Bu bulgu da geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin faktör yapısının güçlü olduğunu göstermektedir.

5. Geliştirilen performans değerlendirme ölçeğinin güvenilirliği ne düzeydedir?

Performans değerlendirme ölçeğinde yer alan toplam 31 madde için güvenilirlik katsayısı Cronbach  $\alpha = .96$  olarak bulunmuştur. "Satışa Yönelik Bilgi, Beceri ve Özellikler" olarak adlandırılan birinci faktörün güvenilirlik katsayısı Cronbach  $\alpha = .94$ , "İş Yerine Uyum Özellikleri" olarak adlandırılan ikinci faktörün güvenilirlik katsayısı ise Cronbach  $\alpha = .91$ 'dir. Psikolojik testler için güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir. Ancak bireyleri seçme ve sınıflandırmada kullanılacak testler için güvenilirlik katsayısının daha yüksek olması beklenir (Büyüköztürk, 2003).

Test tekrar test uygulaması sonucunda pearson momentler çarpımı ile hesaplanan korelasyon katsayısı .89 bulunmuştur. Alt boyutlar için yapılan test tekrar test sonuçlarına göre; "Satışa Yönelik Bilgi, Beceri ve Özellikler" olarak adlandırılan birinci faktörün güvenilirlik katsayısı .89, "İş Yerine Uyum Özellikleri" olarak adlandırılan ikinci faktörün güvenilirlik katsayısı ise .80'dir. Testin zamana bağlı olarak ne derecede kararlı ölçümler verdiğini yorumlamak amacıyla hesaplanan korelasyon katsayısının pozitif ve yüksek olması beklenir (Büyüköztürk,2003; Hovardaoğlu,2000). "Performans"ın zamanla değişebilen bir özellik olmasına rağmen, test tekrar test uygulaması sonucu bulunan korelasyon değerlerinin yüksek olması ölçeğin yüksek kararlılık gösterdiği ve güvenilir olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmayla, satış personelinin performansının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere psikometrik özellikleri araştırılmış performans değerlendirme ölçeği geliştirilerek perakendecilik sektörüne katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

Anket uygulamasından ve iş analizi çalışmasından elde edilen verilerle satış personelinin iş performansını temsil ettiği düşünülen toplam 33 maddeden oluşan performans değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk formundaki 33 madde 3 boyut altında toplanmıştır. Bu üç boyut; "İşe

Yönelik Bilgi ve Beceriler”, “Kişisel Özellikler” ve “İletişim Becerileri” olarak adlandırılmıştır. Maddeler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda ölçekte 31 madde kalmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda faktör sayısı 2 olarak belirlenmiş ve boyutların yeniden adlandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Birinci boyut “Satışa Yönelik Bilgi Beceri ve Özellikler” ikinci boyut ise “İşe Yerine Uyum Özellikleri” olarak adlandırılmıştır.

Performans Değerlendirme Ölçeği geliştirilirken satış personelinin iş performansının tüm işaretçilerini içerdiği maddelerle temsil edip etmediğine bakılmıştır. Toplam 33 madde ve tanımlarını, bunun yanında ölçeğin kullanılabilirliğini inceleyen uzman görüşleri göz önünde bulundurularak; bazı maddelerin adlandırılmasında ve tanımlarında değişiklikler yapılmıştır. Ölçek bu düzeltmelerden sonra performans değerlendirme işlemi için uygun bulunmuştur.

Performans değerlendirme ölçeğinin iç tutarlılığını ifade eden cronbach  $\alpha$  katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Bir ölçeğin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu ifade edebilmek için cronbach  $\alpha$  iç tutarlılık katsayısının en az .70 olması gerektiği düşünülürse (Büyüköztürk, 2003) geliştirilen ölçeğin iç tutarlılığının oldukça yüksek olduğu ifade edilebilir.

Test - tekrar test uygulaması sonucu hesaplanan “devamlılık katsayısı” ise .89 olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin zamana karşı yüksek düzeyde kararlı ölçümler verdiğini göstermektedir.

### **Öneriler**

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu çalışmada geliştirilen performans değerlendirme ölçeği, gıda dışı ürünlerin satışının yapıldığı mağazalarda çalışan satış personelinin iş performansını ölçmek ve değerlendirmek amacıyla düzenlenmiştir. Araştırmada sınırlanan satış personeli tanımı dışında, diğer satış işlerinde çalışanların performans değerlendirilmelerinde kullanılmak üzere ( sigortacı, ilaç mümessili v.b.) performans değerlendirme ölçeği geliştirme çalışmaları yapmak bu alana katkı sağlayacaktır.

2. Performans değerlendirme ölçeğini geliştirmede kullanılan veriler 35 ayrı mağazada çalışan satış personeli ve satış yöneticilerinden toplanmıştır. Dolayısı ile bu çalışmada geliştirilen performans değerlendirme ölçeği genel bir bakış açısıyla geliştirilmiştir. Firmalar arasında ufak da olsa bazı uygulama farklılıkları olabileceği düşünülerek, ölçeğin geçerliğini arttırmak

amacıyla performans değerlendirme ölçeklerinin kuruma özgü olarak geliştirilmesi önerilmektedir.

3. Geliştirilen performans değerlendirme formunun uygulaması 4 ayrı firmaya ait 6 mağazada 200 satış personeli üzerinde yapılmıştır. Her bir firmada, performans değerlendirme sırasında ortaya çıkabilecek hataları önlemek amacıyla, ölçek ve uygulamayla ilgili bilgiler verilmesine rağmen, mağazacılık sektöründeki iş yoğunluğu, performans değerlendirmeye yönetici ve personelin bakış açısı vb. nedenlerle uygulamada sorunlar yaşanmıştır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda, uygulamanın tek bir firmada ve daha çok personel üzerinde yapılmasının ölçmede ortaya çıkabilecek hataları azaltmada önemli olduğu düşünülmektedir.

4. Performans değerlendirme ölçeğinin güvenilirlik çalışması için yapılan test tekrar test uygulaması, sektördeki personel sirkülasyonunun oldukça yüksek olması nedeniyle ancak 53 satış personeli ile gerçekleştirilebilmiştir. İlk uygulama ile ikinci uygulama arasında geçen iki aylık süreçte mağazacılıkta yılbaşı ve bayram alışverişlerinin yoğunluğu yaşanmıştır. Yorucu ve yoğun geçen bu süreçte, satış personelinin performanslarında değişiklikler yaşanabileceği ve bunun da test tekrar test korelasyon katsayısına etki edebileceği düşünülmektedir. Tüm bu sebeplerle test tekrar test uygulaması farklı zaman aralıklarıyla, daha fazla sayıda satış personeli üzerinde ve daha sağlıklı koşullarda yapılarak ölçeğin güvenilirliği tekrar araştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akalın, Ş. (2005) Satış Personeline Yönelik Performans Değerlendirme Ölçeği Geliştirme ve Psikometrik Özelliklerini İnceleme Çalışması Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Büyüköztürk, Ş. (2003). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (3.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.
- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde Personel Seçimi ve Başarı Değerleme Teknikleri, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları No:248
- Ergin, C. (2002) İnsan Kaynakları Yönetimi: Psikolojik Bir Yaklaşım Ankara: Academyplus Yayınevi
- Fındıkçı, İ. (2001). İnsan Kaynakları Yönetimi. 3. Baskı İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

- Jerome, P.J. (1997). Evaluating Employee Performance : A Practical Guide To Assessing Performance San Francisco: Richard Chang Associates. Inc.
- Glueck, W.F. (1982) Personnel, (Third Edition) Texas: Business Publications Inc.
- Hovardaoğlu, S. (2000) Davranış Bilimleri İçin Araştırma Teknikleri. Ankara: VE-GA Basım Yayın Dağıtım San. Ve Tic. Ltd. Şti.
- Nunnally, J.C.,& Bernstein, I.H. (1994). Psychometric Theory (3.ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Schuler, R. (1995) Managing Human Resources. 5th ed. Mineapolis: West Pub. Co.
- Uyargil, C. (1994) İşletmelerde Performans Yönetim Sistemi İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları
- Tabachnick, B.G.& Fidell, L.S. (1996). Using Multivariate Statistics (3. Ed.) New York: Harper Collins College Publishers
- Thurstone, L.L. (1947). Multiple Factor Analysis. Chicago: University of Chicago Press.

## ÖĞRETMEN MESLEKİ YETKİNLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI\*

Prof. Dr. Sema KANER\*\*

Arş. Gör. Güçlü ŞEKERCİOĞLU\*\*\*

Arş. Gör. Begümhan YELLİCE YÜKSEL\*\*\*\*

### ÖZET

Bu çalışmada, Friedman & Kass'ın (2002) Sınıf ve Okul Bağlamı Modeli temel alınarak Öğretmen Mesleki Özyetkinlik Ölçeği-ÖMYÖ geliştirmek amaçlanmıştır. Model doğrultusunda hazırlanan maddeler, 267 öğretmene uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda sekiz faktör ve 58 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin altölçek ve ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla iki ayrı madde test korelasyonu analizinin yanı sıra ÖMYÖ'nin alt ölçekleri ve alt ölçeklerin ÖMYÖ toplam puanı ile olan korelasyonları da hesaplanmıştır. ÖMYÖ'nin ayırt edici geçerliğini saptamak amacıyla, ÖMYÖ ile birlikte Beck Depresyon Ölçeği (N=88) uygulanmıştır. Beck Depresyon Ölçeği toplam puanı ile ÖMYÖ toplam puanı arasında negatif ve anlamlı bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir. ÖMYÖ'nin güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık

---

\* Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar Proje Müdürlüğü tarafından desteklenmiş 2006 09 04 009 numaralı araştırma projesinin bir parçasıdır.

\*\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Cebeci 06590 Ankara. E-posta: kaner@education.ankara.edu.tr

\*\*\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Cebeci 06590 Ankara. E-posta: guclu\_s@yahoo.com

\*\*\*\* Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Dumlupınar Bulvarı, Kampus 07058 Antalya. E-posta: begumhanyuksel@yahoo.com

analizi ile incelenmiştir. Bulgular, ÖMYÖ'nin ölçeğin güvenirlik ve geçerlik açısından oldukça iyi psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki yetkinlik, faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik

## GİRİŞ

Son yıllarda öğretmenlerin öz-yetkinlikleri eğitim araştırmalarında önemli bir yer tutmaya başlamıştır. Buna rağmen, hem yabancı hem de ülkemiz araştırmacılarının hala yeterli ve kapsamlı bir ölçme aracı geliştirmedikleri gözlenmektedir. Alanyazındaki öğretmen öz-yetkinlik araçları incelendiği zaman, öğretmen yetkinliğinin tanımlanmasıyla, bu araçların faktör yapılarının kavramsallaştırılmalarıyla ilgili sorunların yanı sıra yetkinlik alanlarının neler olduğuyla ve yetkinliğin ölçüsünün ne olduğuyla ilgili tartışmaların hala sürdüğü dikkati çekmektedir (Albion, 2005; Brown, 1999; Choi, Fuqua & Griffin, 2001; Dembo & Gibson, 1985; Gibson & Dembo, 1984; Hoy & Spero, 2005; Lynch, 2002; Schwarzer & Schmitz, 2004; Tschannen-Moran, 2005; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Whetsel, 2005).

Friedman & Kass'ın (2002) alanyazındaki eleştirileri dikkate alarak geliştirdikleri Sınıf ve Okul Bağlamı Modeline göre öğretmenler okulda biri sınıf, diğeri de okul olmak üzere iki sosyal sistem içinde işlevde bulunmaktadırlar. **Sınıf içinde** lider konumundadır ve bir taraftan çocukların başarılı olmalarını, iyi eğitim almalarını, diğeri taraftan da öğrencileri ile karşılıklı informal ilişkiler kurmayı ve onlarla ilgilenmeyi içeren amaçları yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Bunun yanı sıra bir kurum olan **okulda** hem okulun amaçlarını gerçekleştiren, hem de sosyal ve politik güçleri etkileyen bir grubun parçasıdırlar; meslektaşlarıyla ve yöneticilerle etkileşerek eğitim ve öğretim görevini yürütmektedirler. Öğretmen bu rollerden birini benimseyip, diğeri görmezden gelemez.

Sınıf ve Okul Bağlamı Modeli doğrultusunda Friedman & Kass (2002, sf. 684) **öğretmen öz-yetkinliğini**, “öğretmenin a) öğrencilere öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneğine (**sınıf yetkinliği**) ve b) kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısı (**kurumsal yetkinlik**)” olarak tanımlamışlardır. Friedman ve Kass'ın (2002) alanyazındaki eleştirileri dikkate alarak geliştirdikleri ölçme aracında da öğretmen yetkinliği, sınıf



yetkinliği ve kurumsal yetkinlik şeklinde iki temel bağlamda ele alınmaktadır.

Ülkemizde öğretmen öz-yetkinliğini değerlendirmek için kullanılan araçlar incelendiğinde yabancı alan yazındaki sıkıntılı tablonun yansımısını bir ölçüde görmek mümkündür. (Atıcı, 2001; Bıkmaz, 2004; Bulucu, 2003; apa, akıroğlu & Sarıkaya, 2005; Çapri & Kan, 2006; Diken, 2004; Ekici, 2005; Morgil, Seçken & Yücel, 2004; Savran, 2002a, 2002b; Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek, & Soran, 2004). Tıpkı yabancı alan yazında bulunan ölçme araçlarında olduğu gibi bu araçlarında dar bir ranjda öğretmen yetkinliğini ölçtüklerini, kavramsallaştırılan yapılarıyla ilgili farklılıkların olduğunu gözlemlemekteyiz.

## AMAÇ

Öz-yetkinlik araçlarıyla ilgili alan yazındaki ulaşılan tüm öz-yetkinlik araçları incelenmiş ve Friedman & Kass'ın (2002) görüşleri temel alınarak, sınıf yetkinliği ve kurumsal yetkinlik başlıkları altında toplanabilecek iki temel alanda öğretmen yetkinliğini incelemeyi amaçlayan bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, geliştirilen Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'nin deneme formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, ilköğretim okullarında, liselerde ve özel eğitim okullarında görev yapan 267 öğretmen oluşurmaktadır. Öğretmenlerin yaş ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 37.16 ve 9.4'tür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve çalıştıkları öğrenci türlerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**TABLO 1**  
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine ve çalıştıkları Öğrenci Türlerine Dağılımları

Cinsiyet	Engelli Çocukların Öğretmenleri		Engelli Olmayan Çocukların Öğretmenleri		Bilinmeyen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	89	33.33	73	27.34	22	8.24	184	68.90
Erkek	44	16.48	28	10.49	11	4.16	83	31.10
Toplam	133	49.8	101	37.82	33	12.36	267	100.00

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada, ilk yazar tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'nin-ÖMYÖ yanı sıra geçerlik çalışması için Beck Depresyon Envanteri-BDE (Hisli,1989; Savaşır & Hisli, 1997) kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

### ***Geçerlik Çalışmaları***

#### ***Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'nin (ÖMYÖ) Faktör Yapısı:***

Ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak amacıyla (Büyüköztürk ve ark., 2008) Temel Bileşenler Faktör Analizi uygulanmış ve döndürme (rotasyon) yöntemi olarak da, maksimum olasılığa göre Varimax dik döndürme kullanılmıştır.

Faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, KMO değerinin 0.939 olduğu, Bartlett testinin ise manidar olduğu ( $\chi^2=13103.142$ ;  $sd=2485$ ;  $p<0.01$ ) belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için “çok iyi” olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

Yapılan analiz sonucunda, ÖMYÖ'de yer alan 71 maddenin sekiz faktörde toplandığı görülmüştür. ÖMYÖ'de yer alan maddeler, faktörlere göre dağılımı, binişik/bulaşık madde olup olmadığı ve faktör yükleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 13 maddenin düşük yük değeri verdiği (0.30 altında) ya da birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri verdikleri görülmüştür. Bu maddeler dışarıda bırakılarak tekrarlanan analiz sonucunda, sekiz faktör ve 58 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. ÖMYÖ'nin faktör yapıları ve faktör yük değerleri ile faktör ve ölçek bazındaki madde-test korelasyonları Tablo 2'de gösterilmiştir.

**TABLO 2**  
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'nin Temel Bileşenler Analizi, Faktör ve Ölçek Bazında Madde Test Korelasyonu Sonuçları

Madde No	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri								Ortak Faktör Varyansı	Faktör Bazında MTK <sup>9</sup>	Ölçek Bazında MTK
	F1 <sup>1</sup>	F2 <sup>2</sup>	F3 <sup>3</sup>	F4 <sup>4</sup>	F5 <sup>5</sup>	F6 <sup>6</sup>	F7 <sup>7</sup>	F8 <sup>8</sup>			
M38	<b>0,758</b>	0,220	0,197	0,121	0,117	0,160	0,088	0,072	0,729	0,765	0,637
M37	<b>0,738</b>	0,191	0,076	0,135	0,138	-0,068	0,126	0,154	0,668	0,684	0,535
M39	<b>0,712</b>	0,326	0,151	0,066	0,131	0,092	0,099	-0,032	0,677	0,680	0,585
M35	<b>0,678</b>	0,134	0,302	0,189	0,208	0,060	0,127	0,059	0,672	0,725	0,649
M36	<b>0,666</b>	0,295	0,089	-0,009	0,250	0,308	0,031	0,049	0,700	0,700	0,613
M30	<b>0,603</b>	0,178	0,215	0,295	0,163	0,096	0,033	0,136	0,585	0,642	0,631
M34	<b>0,561</b>	0,147	0,318	0,101	0,143	0,352	0,030	0,129	0,609	0,617	0,642
M27	<b>0,557</b>	0,194	0,383	0,153	0,247	0,142	-0,010	0,229	0,652	0,725	0,690
M43	<b>0,523</b>	0,241	0,233	0,183	0,295	0,172	-0,054	0,298	0,627	0,682	0,675
M3	0,257	<b>0,683</b>	0,133	0,196	0,122	0,079	-0,016	0,162	0,636	0,679	0,599
M5	0,141	<b>0,656</b>	0,180	0,129	0,156	0,136	0,018	0,048	0,544	0,647	0,549
M9	0,224	<b>0,655</b>	0,208	0,107	0,106	0,103	0,096	0,197	0,604	0,682	0,606

Tablo 2'nin devamı

Madde No	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri								Ortak Faktör Varyansı	Faktör Bazında MTK <sup>9</sup>	Ölçek Bazında MTK
	F1 <sup>1</sup>	F2 <sup>2</sup>	F3 <sup>3</sup>	F4 <sup>4</sup>	F5 <sup>5</sup>	F6 <sup>6</sup>	F7 <sup>7</sup>	F8 <sup>8</sup>			
M8	0,155	<b>0,653</b>	0,186	0,120	0,215	0,006	0,075	0,319	0,653	0,702	0,606
M6	0,180	<b>0,635</b>	0,350	0,084	0,117	0,277	0,062	0,126	0,675	0,723	0,667
M2	0,183	<b>0,590</b>	0,336	0,077	0,038	0,181	-0,025	0,147	0,558	0,617	0,567
M7	0,129	<b>0,584</b>	0,231	0,269	0,241	0,067	0,013	0,051	0,548	0,610	0,598
M4	0,288	<b>0,568</b>	0,138	0,103	0,029	-0,002	0,076	0,185	0,476	0,559	0,497
M1	0,135	<b>0,517</b>	0,308	0,221	0,253	0,141	0,050	-0,019	0,516	0,587	0,609
M10	0,238	<b>0,461</b>	0,115	0,191	0,269	-0,059	0,025	0,319	0,497	0,540	0,547
M17	0,091	0,226	<b>0,748</b>	0,148	0,127	0,028	0,031	0,075	0,664	0,683	0,558
M18	0,033	0,199	<b>0,736</b>	0,169	0,126	0,078	0,076	0,090	0,647	0,671	0,557
M19	0,239	0,311	<b>0,591</b>	0,161	0,142	0,058	0,189	0,154	0,611	0,706	0,666
M22	0,263	0,224	<b>0,583</b>	0,031	0,209	0,147	-0,036	0,175	0,557	0,660	0,587
M21	0,225	0,233	<b>0,556</b>	0,155	0,196	0,205	-0,017	0,128	0,536	0,659	0,623
M23	0,324	0,227	<b>0,516</b>	0,161	0,118	0,114	0,028	0,074	0,482	0,596	0,585
M24	0,283	0,187	<b>0,496</b>	0,136	0,252	0,194	0,097	0,105	0,501	0,623	0,631
M26	0,368	0,297	<b>0,480</b>	0,143	0,267	0,057	0,049	0,100	0,562	0,629	0,658
M20	0,174	0,257	<b>0,466</b>	0,156	0,268	0,223	0,087	0,090	0,475	0,551	0,623
M31	0,299	0,086	<b>0,455</b>	0,266	0,150	-0,069	0,159	0,175	0,457	0,496	0,534
M68	0,143	0,185	0,063	<b>0,745</b>	0,151	0,139	0,108	0,066	0,672	0,710	0,568
M67	0,257	0,195	0,157	<b>0,734</b>	0,139	0,197	0,090	0,112	0,746	0,766	0,678

M71	0,154	0,159	0,168	<b>0,703</b>	0,085	0,070	0,136	-0,017	0,602	0,695	0,535
M70	0,074	0,175	0,145	<b>0,697</b>	0,173	0,278	-0,009	0,138	0,670	0,725	0,596
M69	-	0,148	0,078	<b>0,676</b>	0,147	-0,046	0,068	0,012	0,516	0,521	0,372
M66	0,229	0,052	0,185	<b>0,650</b>	0,133	0,222	0,094	0,155	0,611	0,680	0,598
M65	0,176	0,058	0,260	<b>0,606</b>	0,013	0,268	0,161	0,166	0,595	0,618	0,581
M49	0,211	0,248	0,269	0,110	<b>0,663</b>	0,200	0,091	0,083	0,686	0,756	0,667
M50	0,144	0,083	0,176	0,257	<b>0,631</b>	0,075	0,259	0,039	0,597	0,602	0,567
M48	0,165	0,166	0,368	0,081	<b>0,625</b>	0,237	-0,004	0,083	0,651	0,717	0,617
M53	0,289	0,162	0,133	0,163	<b>0,604</b>	0,296	0,016	0,115	0,620	0,702	0,623
M52	0,294	0,228	0,148	0,284	<b>0,598</b>	0,172	0,109	0,053	0,644	0,717	0,677
M51	0,359	0,142	0,038	0,148	<b>0,573</b>	0,254	0,021	0,099	0,576	0,612	0,572
M47	0,156	0,206	0,430	0,146	<b>0,553</b>	0,151	0,073	0,117	0,621	0,710	0,655
M46	0,091	0,181	0,380	0,086	<b>0,546</b>	0,174	0,054	0,112	0,537	0,614	0,572
M60	0,135	0,076	0,158	0,119	0,141	<b>0,821</b>	0,075	-0,020	0,764	0,730	0,500
M59	0,191	0,034	0,116	0,060	0,137	<b>0,806</b>	0,116	0,004	0,737	0,703	0,474
M58	0,074	0,093	0,080	0,081	0,153	<b>0,774</b>	0,108	0,032	0,662	0,658	0,447
M61	0,025	0,051	0,045	0,249	0,269	<b>0,585</b>	0,110	0,100	0,504	0,583	0,456
M63	0,057	0,203	0,127	0,309	0,150	<b>0,568</b>	0,207	0,094	0,552	0,625	0,562
M64	0,150	0,272	0,115	0,315	0,139	<b>0,504</b>	0,157	0,080	0,514	0,585	0,584
M55	-	0,055	0,027	0,127	0,104	0,189	<b>0,872</b>	0,041	0,830	0,795	0,361
M54	0,100	0,070	0,042	0,129	0,208	0,131	<b>0,811</b>	0,014	0,752	0,718	0,424
M57	0,099	0,100	0,023	0,051	0,096	0,253	<b>0,782</b>	-0,144	0,728	0,640	0,349
M56	0,131	-0,060	0,164	0,172	-0,087	-0,004	<b>0,638</b>	0,146	0,514	0,484	0,289
M12	0,102	0,209	0,142	0,111	0,093	0,065	-0,007	<b>0,821</b>	0,773	0,696	0,452
M13	0,162	0,266	0,157	0,128	0,084	0,003	0,095	<b>0,751</b>	0,719	0,662	0,499
M14	0,146	0,281	0,362	0,117	0,158	0,186	0,083	<b>0,552</b>	0,616	0,617	0,612
M11	0,185	0,390	0,201	0,120	0,112	0,076	-0,103	<b>0,510</b>	0,530	0,583	0,504

<sup>1</sup> Öğrencileri Güdüleyebilme, <sup>2</sup> Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkma,

<sup>3</sup> Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme, <sup>4</sup> Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme,

<sup>5</sup> Etkili Öğretim Yapabilme, <sup>6</sup> Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme, <sup>7</sup> Teknolojiden Yararlanabilme,

<sup>8</sup> Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme, <sup>9</sup> Madde Test Korelasyonu

Tablo 2’de görüldüğü gibi, maddelerin **faktör yük değerleri** 0.455 ile 0.872 arasında değişmektedir.

Elde edilen faktörlerin döndürme sonrası **varyansa yaptığı katkılar** ve faktörlere atfedilen kavramlar şu şekilde açıklanabilir: 1. Öğrencileri Güdüleyebilme Yetkinliği (10.756), 2. Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkma Yetkinliği (9.373), 3.

Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme Yetkinliği (8.680), 4. Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme Yetkinliği (7.486), 5. Etkili Öğretim Yapabilme Yetkinliği (7.319), 6. Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği (6.765), 7. Teknolojiden Yararlanabilme Yetkinliği (5.068), 8. Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği (4.329). Bu faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi ise 59.777'dir. Bu yüzde, sosyal bilimler alanında geliştirilen ölçme araçları için kabul edilebilir düzeyin üzerindedir (Pedhazur & Pedhazur, 1991).

### Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'nin Madde Analizi

Maddelerin altölçek ve ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla iki ayrı madde test korelasyonu analizi yapılmıştır. Tablo 2'de görüldüğü gibi, maddelerin **alt ölçek düzeyinde ayırt edicilikleri**, 0.484 ile 0.795 arasında, **toplam ölçek düzeyinde ise** 0.349 ile 0.690 arasında değişmektedir. Sadece bir maddenin (56. madde) madde-toplam korelasyonu 0.289'dur. 'İyi bir madde' ölçütünü karşılayan değere (0.30-0.39) yakın olması nedeniyle 'teknolojiden yararlanma' alt ölçeğinde yer alan bu maddenin ölçekte tutulmasına karar verilmiştir.

### Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'nin Alt Ölçekler ve Toplam Ölçek Puanları Arası Korelasyonlar

ÖMYÖ'nin alt ölçekleri ve alt ölçeklerin ÖMYÖ toplam puanı ile olan korelasyonları Tablo 3'de gösterilmiştir.

**TABLO 3**  
**Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'nin Alt Ölçekleri Arası Korelasyon Matrisi**

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8
Faktör 2	<b>0.85</b>	1.00	-					
Faktör 3	<b>0.88</b>	<b>0.88</b>	1.00	-				
Faktör 4	0.59	0.59	0.61	1.00	-			
Faktör 5	<b>0.85</b>	<b>0.83</b>	<b>0.88</b>	0.61	1.00	-		
Faktör 6	0.76	0.75	0.77	0.60	0.79	1.00	-	
Faktör 7	0.25	0.20	0.25	0.35	0.30	0.29	1.00	-
Faktör 8	0.71	0.79	0.74	0.53	0.67	0.59	0.20	1.00
ÖMYÖ	<b>0.93</b>	<b>0.93</b>	<b>0.95</b>	0.74	<b>0.93</b>	0.88	0.38	0.80

\* p<0.01

<sup>1</sup> Öğrencileri Güdüleyebilme, <sup>2</sup> Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme ve Etkili Başaçıkma,

<sup>3</sup> Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme, <sup>4</sup> Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme,

<sup>5</sup> Etkili Öğretim Yapabilme, <sup>6</sup> Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme, <sup>7</sup> Teknolojiden Yararlanabilme,

<sup>8</sup> Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme

Tablo 3’de görüldüğü gibi tüm korelasyon katsayıları pozitif ve anlamlıdır ( $p<0.01$ ). Korelasyonların yüksek ve anlamlı çıkması, aslında ölçeğin tek boyutlu olduğunun bir işareti olarak da değerlendirilebilir. Bir diğer deyişle, ÖMYÖ’nin öğretmenliğe ilişkin öz-yetkinliğin pek çok özelliğini bünyesinde barındırdığını söyleyebiliriz.

### **Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği’nin (ÖMYÖ) Ayırtedici Geçerliliği**

ÖMYÖ’nin ayırt edici geçerliliğini saptamak amacıyla, ÖMYÖ ile birlikte Beck Depresyon Ölçeği (N=88) uygulanmıştır. Beck Depresyon Ölçeği toplam puanı ile ÖMYÖ toplam puanı arasında negatif ve anlamlı bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir ( $r=-0.42$ ;  $p<0.01$ ).

Bu bulgu, yüksek mesleki yetkinliği olan öğretmenlerin, düşük depresyon düzeyine sahip olduklarını göstermekte ve pek çok alanyazın bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. (Kavanagh,1992).

### **ÖMYÖ’nün Güvenirliliği**

ÖMYÖ’nin güvenirliliğini belirlemek amacıyla *Cronbach Alfa iç tutarlılık analizi* yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

**TABLO 4**  
Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği’nin Cronbach Alfa Değerleri

<b>Faktör</b>	<b>Alfa</b>	<b>Faktör</b>	<b>Alfa</b>
Faktör 1 (Öğrencileri Güdüleyebilme)	0.91	Faktör 5 (Etkili Öğretim Yapabilme)	0.89
Faktör 2 (Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme)	0.89	Faktör 6 (Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme)	0.86
Faktör 3 (Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme)	0.89	Faktör 7 (Teknolojiden Yararlanabilme)	0.83
Faktör 4 (Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme)	0.88	Faktör 8 (Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme)	0.82
<b>Tüm Ölçek</b>			<b>0.96</b>

Tablo 4’de de gözlendiği gibi iç tutarlılık katsayıları **alt ölçekler** için 0.82 ile 0.91 arasında değişmektedir. **Tüm ölçek** için ise bu değer 0.96’dır.

ÖMYÖ’nin alt ölçeklerinden ve ölçeğin tümünden alınan puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 5’de verilmiştir.

**TABLO 5**  
ÖMYÖ Alt Ölçeklerinden ve Toplam Ölçekten Elde Edilen Puanların Ortalamaları  
ve Standart Sapmaları

Ölçek	Ölçek		Ölçek	Ölçek	
	$\bar{X}$	<i>s</i>		$\bar{X}$	<i>s</i>
Faktör 1 (Öğrencileri Güdüleyebilme)	18.07	7.98	Faktör 5 (Etkili Öğretim Yapabilme)	15.86	6.85
Faktör 2 (Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme)	20.25	8.48	Faktör 6 (Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme)	11.36	5.76
Faktör 3 (Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme)	20.47	8.16	Faktör 7 (Teknolojiden Yararlanabilme)	10.85	4.42
Faktör 4 (Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme)	17.22	6.13	Faktör 8 (Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme)	9.32	3.29
<b>Tüm Ölçek</b>				123.42	42.50

**Puanlama:** ÖMYÖ’ndeki maddeler, 5’li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Kesinlikle yaparım (5 puan), genellikle yaparım (4 puan), yaparım (3 puan), nadiren yaparım (2 puan), kesinlikle yapamam (1 puan). ÖMYÖ’nden yüksek puan almak, öğretmenlik özelliklerine ilişkin yüksek yetkinliği ifade etmektedir.

### YORUM

Bu çalışmada, Friedman & Kass’ın (2002) Sınıf ve Okul Bağlamı Modeline dayalı bir ölçme aracı geliştirilmek amaçlanmıştır.

Friedman & Kass’ın (2002) Öğretmen Öz-Yetkinlik Ölçeği’nden faktör analizi sonucunda Sınıf Bağlamı ve Okul Bağlamı olmak üzere iki ana yetkinlik alanında 5 alt ölçek elde edilmiştir.

Sınıf bağlamı faktöründe; öğretim yetkinliği, insan ilişkilerinde yetkinlik ve sınıf disiplinini kontrol etme yetkinliği olarak kavramsallaştırılan 3 alt boyut-alt ölçek bulunmaktadır (Friedman & Kass, 2002). Okul bağlamı faktöründe ise kurumu etkileyebilme yetkinliği (okulda bulunan kişilerle etkileyici, ikna edici ve asertif ilişki kurma) ve kurumsal görevlerde yetkinlik (okula katkıda bulunmada aktif rol oynama, okul etkinliklerine katılma, okulun kurumsal politikalarını etkileme ve ilgili kararlara katılma) ile ilgili maddeleri içeren 2 alt ölçek bulunmaktadır (Friedman & Kass, 2002).

Faktör analizi çalışması Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeğinin-ÖMYÖ maddelerinin Friedman ve Kass’ın (2002) ölçeğinden farklı olarak 8 faktörde toplandığını ortaya koymuştur. ÖMYÖ’nin maddeleri oluşturulurken,

alanyazında ulaşılabilen pek çok yetkinlik aracı incelenmiş ve öğretmenlerin sınıf ve okul ortamlarında yerine getirmekle yükümlü oldukları düşünölen pek çok işleve yer verilmiştir. Analiz sonucunda da hemen tüm işlev alanlarına ilişkin faktörler elde edilmiştir. Bu nedenle, ÖMÖYÖ’nde, Friedman ve Kass’ın ölçeğinde bulunmayan üç alt boyut daha karşımıza çıkmıştır: Teknolojiden Yararlanabilme Yetkinliği, Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılayabilme Yetkinliği ve Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilme Yetkinliği.

İki ölçeğin faktör sayıları farklı olsa da ÖMYÖ maddeleri ve bu maddelerin ait oldukları faktörler/alt ölçekler incelendiğinde, bunların Friedman & Kass’ın (2002) görüşlerini destekler şekilde iki genel boyut altında toplanabildiği gözlenmektedir.

ÖMYÖ’nin alt ölçekleri, öğretmenlerin hem sınıf (1. öğrencileri güdüleyebilme, 2. sınıfta problem davranışların oluşumunu önleme ve etkili başa çıkma, 3. öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılama, 4. etkili öğretim yapma, 5. teknolojiden yararlanma) hem de okul/kurum (1. meslektaşlarıyla etkili iletişim kurma, 2. okulun gelişimine katkıda bulunma, 3. anne-babalarla etkili iletişim kurma) gibi iki sosyal sistem içinde işlevde bulunduğunu göstermektedir. Bu bulgular ile Friedman ve Kass’ın (2002) Sınıf ve Okul Bağlamı Modeli arasında uyum olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmen yetkinliğini değerlendiren pek çok araç vardır (Brouwers & Tomic, 2001; Caprara, Barbaranelli, Bergogni & Petitta, 2003; Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1993; Research Instrument, 2008; Schwarzer, 2005). Ancak, bu ölçekler ya öğretim yetkinliğini genel olarak ya da matematik öğretme yetkinliği gibi spesifik bir alandaki akademik yetkinliği değerlendirmektedirler. Öğretmenlik ise sadece genel ya da spesifik akademik yetkinlik ile sınırlandırmayacak kadar karmaşık işlevleri gerektirmektedir (Bandura, 1997).

Çoğu yetkinlik aracı ise bu iki boyutu içermemektedir. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) ve Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy (1998), Bandura’nın ölçeğindeki işlev alanlarını genişleterek yeni maddeler eklemişler ve üç faktörlü (öğretim stratejileri yetkinliği, sınıf yönetimi yetkinliği ve öğrenci güdüleme yetkinliği) bir ölçek geliştirmişlerdir (Ohio State Teacher Efficacy Scale). Yine de bu ölçekteki maddelerin sadece sınıf bağlamıyla sınırlı olduğunu görmekteyiz. Bandura’nın aracı ise (Teacher Self-Efficacy Scale) ise yetkinliğin ölçümüyle ilgili pek çok sorunu yanıtlamakta ve içerdiği yedi alt ölçek (karar vermeyi etkileme, okul kaynaklarını etkileme, öğretimsel yetkinlik, disiplin yetkinliği, anne-baba katılımını sağlamak, toplumsal katılımı sağlamak, olumlu okul iklimi



yaratmak), öğretmenlerin sınıf ve okul bağlamında yerine getirdikleri pek çok görevi içermektedir (<http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>, 2008; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Bu çalışmada sunulan ÖMYÖ'nin hem sınıf hem de okul bağlamında pek çok işlevi içeriyor olması, diğer ölçeklere göre öğretmen yetkinliğini pek çok işlev doğrultusunda değerlendirme olanağı vermektedir.

Ülkemizde kullanılan öğretmen yetkinliği araçlarının çoğu da, ülkemize uyarlanmış araçlardır (Bıkmaz, 2002; Çapa ve ark., 2005; Çapri & Kan, 2006; Diken, 2004; Ekici, 2005; Köseoğlu ve ark., 2007; Savran, 2002a, 2002b; Yılmaz ve ark., 2004; Yılmaz ve ark., 2007). Türkiye için geliştirilmiş son derece sınırlı öğretmen yetkinlik aracına ulaşılmıştır. Atıcı (2001) tarafından Emer & Hickman'ın (1990) ve Ashton & Web'in (Research Instrument, 2008) araçlarından yararlanılarak geliştirilmiş ölçeğe daha sonra yeni maddeler eklenmiştir (Bulucu, 2003). Bu ölçek, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yetkinliklerini ve öğretmen dışındaki faktörlerin öğrenci davranışı üzerindeki etkisini değerlendirmektedir. Bir diğeri ise matematik yetkinliği ile ilgilidir (Umay, 2002).

Ülkemizde uyarlama ölçeklerin yaygın olarak kullanılması da doğal olarak bu ölçeklere yönelik eleştirileri de beraberinde getirecektir. Bu nedenle, alanyazındaki eleştirileri dikkate alarak kuramsal temele dayalı ve çok işlevi içeren kapsamlı öğretmen yetkinliği araçlarına gereksinim vardır. ÖMYÖ'nin bu gereksinime yanıt vereceğini ummaktayız. Bu umunun gerçekleşebilmesi için aracın ülke çapında pek çok çalışmada farklı öğretmen gruplarında kullanılması gerekmektedir.

## SONUÇ

Bulgular, ÖMYÖ'nin psikometrik özelliklerinin yeterli olduğu, ÖMYÖ'nin özellikleri ile Friedman ve Kass'ın (2002) Sınıf ve Okul Bağlamı Modeli arasında uyum olduğu ve ölçeğin araştırma amaçlı kullanılabilceğini söyleyebilir.

## ÖNERİLER

Her ne kadar ÖMYÖ'nin ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik açısından oldukça iyi psikometrik özelliklere sahip olduğu bulunmuş olsa da bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları vardır. Temel bileşenler analizi, değişken gruplarının ilişkili olduğu faktörleri belirlerken, doğrulayıcı analiz,

açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapılarının uygunluğunu test etmek için kullanılmaktadır. Bu nedenle, ölçeğin faktör yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi ile yeniden incelenmesi uygun olacaktır. Bir diğer sınırlılık, araştırma grubu ile ilgilidir. Her ne kadar faktör analizi yapılmadan önce KMO ve Bartlett testleri kullanılmış ve analizler sonucunda elde edilen değerler örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için “çok iyi” olduğunu ortaya koymuş olsa da, daha büyük ve temsil edici örneklem üzerinde ÖMYÖ'nin faktör yapısının doğrulanmasında yarar olabilir. Ayrıca, branş öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri gibi farklı alanlarda görev yapan öğretmenlerden elde edilecek veriler ile ölçeğin faktör yapısı yeniden incelenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Albion, P. (2005). Preliminary investigation of some influences on student teachers' self-efficacy for teaching with computers. <http://www.usq.edu.au/users/albion/papers/site00/3293.html>
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri. Çukurova Üniversitesi, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Güz, 483-497.
- Bandura, A. (1997). Cognitive Functioning. Self efficacy: Exercise of control. New York: Freeman (212-258). <http://1drc.ca/projects/atutor/content/7/bandura.htm>
- Bıkmaz, F. H. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde özyeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-6.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Brown, B. L. (1999). Self-efficacy belifes and career development. <Http://www.cete.org/acve/docgen/.asp?tbl=&ID=89>
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmık, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L. & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*. 18 (1), 15-31.
- Choi; N., Fuqua, D. R. & Griffin, B. W. (2001). Exploratory analysis of the structure of scores from the multidimensional scales of perceived self-efficacy. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 475-489.
- Çapa, Y. Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çapri, B. & Kan, A. (2006), öğretmen kişilerarası özyeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 48-61.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teacher's sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The elementary School Journal* 86 (2), 173-184.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 4 (16), 102-112.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji özyeterlik ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85-94.
- Emmer, E. D. & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Friedman, I.A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76 (4), 569-582.
- Guskey, T.R. & Passaro, P.D. (1993). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal* 31(3), 627-643.

- Hoy, A.W & Spero, R.B. (2005) Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: an exploratory study. *Efficacy changes in early teaching*, 21 (4), 343-356.
- Kavanagh, D. (1992). Self-efficacy and depression. R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. (177-194). Briston: Taylor&Francis.
- Köseoğlu, P. Gerçek, C., Yılmaz, M. & Soran, H. (2007). Yabancı dilde hazırlanan bir genel öz-yetkinlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Uluslar arası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azarbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi. 12-14 Mayıs 2007, Bakü.
- Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 54-67.
- Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Pedhazur, E. L. & Pedhazur, S. L. (1991). *Measurement, design, and analysis.: An integrated approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum As.
- Research Instrument. (2008). <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>
- Savaşır, I & Hisli, N. (1997). Bilişsel-davranışçı terapilerde değerlendirme: Sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Savran, A. (2002a). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik özyeterlilik ve sınıf yönetimi inançları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Savran, A. (2002b). *Preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara.
- Schwarzer, R. (2005). General perceived self-efficacy in 14 cultures. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/world14.htm>

- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2004). Perceived self-efficacy and teacher burnout: a longitudinal study in ten schools. [http://self.uws.edu.au/conferences/2004/\\_Schwarzer\\_Schmetz.pdf](http://self.uws.edu.au/conferences/2004/_Schwarzer_Schmetz.pdf).
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal içümlerde güvenirlilik ve geçerlik*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Umay, A. (2002). *İlköğretim matematik öğretmenliği programının öğrencilerin matematiğe karşı özyeterlik algularına etkisi*. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 16-18 Eylül 2002.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Whetsel, D. (2005). Parent involvement Project (PIP) parent and student questionnaires: Study 3. <http://w.wanderbilt.edu/Peabody/family-school/scale-by-study/papers/PIP-study-3-scale-descrip Mic...>
- <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/researchinstruments.htm>, (2008). *Research Instruments*.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. & Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.



## **ÇOKLU REGRESYON ANALİZİNDE YORDAYICILARA AİT GENELLENEBİLİRLİĞİN JACKKNIFE YÖNTEMİ İLE BELİRLENMESİ**

**Yrd.Doç.Dr. Murat KAYRI\***  
**Doç.Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK\*\***

### **ÖZET**

Gözleme dayalı çalışmalarda evreni temsil edebilen örneklem büyüklüğünün seçimi oldukça önemli görülmektedir. Ancak, çeşitli sınırlılıklara sahip bazı çalışmalarda sayıca evreni temsil edebilecek örneklemelerin elde edilmeleri güç olabilmektedir. Küçük örneklemle çalışıldığı durumlarda, elde edilen parametre tahminleri çok kararlı olmayabilir ve sapan değerlerin modelde yanlış bulgular elde etmesi olası bir durum olarak ortaya çıkabilir. Örneklemin sayıca doyurucu olmadığı, sınırlı veri setlerinden elde edilmiş bulgulara ait güvenilirlik ve genellenebilirlik şüpheli bir yaklaşımla sorgulanmayı gerektirir. Bu amaçla kullanılan tekniklerden biri, Jackknife yöntemidir. Jackknife yönteminin irdelenmesini hedef alan bu araştırma, konunun anlaşılabilirlik düzeyini artırmak üzere, hipotetik ve az değişkenden oluşan bir veri setini materyal olarak kullanmıştır. Örneklem sayısının az olduğu durumlarda önerilen Jackknife yönteminin etkililiğini gösterebilmek üzere veri seti 15 bireyden oluşturulmuştur. Bu veri setinde sonuç değişken başarı, yordayıcı değişkenler ise günlük çalışma saati (GÇS) ve günlük aldıkları kalori

---

\* Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü, mkayri@yyu.edu.tr

\*\* Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Bölümü, senerb@baskent.edu.tr

miktarlarıdır (GKM).  $Y=f(x)$  gibi bir modelde; Başarı = Kesişim değeri ( $\beta_0$ ) +  $\beta_1 * G\check{C}S$  +  $\beta_2 * GKM$  regresyon denklemi tahminlenmek istenmektedir. Çoklu regresyon yöntemi ile parametre tahmini yapıldıktan sonra, Jackknife yöntemi ile de etki düzeyleri .05 düzeyinde anlamlı görülen yordayıcı değişkenlerin genellenebilirliği test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, “günlük kalori miktarının” bağımlı değişken olan başarı üzerinde anlamlı olduğu ve Jackknife tahminleyicisinin elde ettiği güven aralığı değerinin de GKM’nin başka çalışmalara uygulanabileceği tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Genellenebilirlik, Jackknife, Sapan değerler

### AMAÇ

Bilimsel çalışmalar sonucu elde edilen bulguların genellenebilirliği bilimsel niteliklerden biri olarak oldukça önemli görülmektedir (Borg ve Gall, 1983). Çünkü özellikle deneysel çalışmalar sonucu elde edilen bulguların, bir sonraki benzer çalışmalara ışık tutması, ilgili alanın ilerlemesine katkı sağlayabilecektir. Ayrıca, elde edilen bulguların yansız ve güvenilir olması durumu da, alanın kuramsal boyutunu sağlamlaştıracak ve uzun soluklu olarak bulguların kullanılabilirliğini, objektifliğini ve geçerliğini koruyacaktır. Genellenebilirlik özelliğine sahip olamayan bulgular, örneğe özel olup, evrene yansıtılamamaktadır (Thompson, 1992). Bilimsel araştırmalarda, inceleme altına alınan bazı örneklem sayıca az olabileceği gibi özel durumları olabilmektedir. Sayıca az olan örneklem istatistiklerinin elde ettiği parametreler, genellenebilirlik açısından şüphe uyandırabilmektedir.

Nedensellik temelli araştırma desenlerinde bağımlı ve açıklayıcı (bağımsız) değişkenler arasındaki ilişki, regresyon denklemi sonucu elde edilen beta katsayılarına göre belirlenebilmektedir. Beta katsayısına ait olan anlamlılık seviyesi (p) ise, ilişkinin anlamlı olup-olmadığını göstermektedir. Bağımlı değişkeni etkileyen bağımsız değişkenleri belirleme, özellikle meta analizi ve olgusal çalışmalarda oldukça önem taşımaktadır. Çünkü; bağımlı değişken üzerinde etkili olabilecek bağımsız değişkenleri tespit edebilme durumu, ilgili çalışmada elde edilen bulguların sonraki çalışmalara genellenebilirliği ve çalışmaya ait sonuçların genellenebilirliği (replication) özelliklerini belirleyebilecektir. Bilindiği üzere, herhangi bir veri setine uygulanmış olan regresyon yöntemi ile, bağımlı ve bağımsız değişkenler arası ilişki incelenebilmekte, bağımsız değişkenlere ilişkin katsayılar ( $\beta$ ) elde edilebilmektedir. Ancak, regresyon denkleminde istatistiki açıdan anlamlı olduğu tespit edilen yordayıcı (bağımsız, açıklayıcı) değişkenlerin, bilimsel



genellenebilirliklerine ilişkin tatmin edici açıklamalara ulaşamamaktadır. Basit doğrusal, çoklu ya da çok değişkenli regresyon analizlerde yordayıcı değişkenlerin etki miktarları ( $\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n$ ) ve modelin açıklama katsayısı ( $R^2$ ) belirlenebilmektedir. Modelde anlamlı görülen katsayıların gerçekten de benzer çalışmalarda yakın sonuçlar üretebilmesi, başka bir anlatımla genellenebilirliği bilimsel çalışmalardan beklenen özelliklerdir. Ayrıca, özellikle gözleme dayalı çalışmalarda evreni temsil edebilen örneklem büyüklüğünün seçimi de oldukça önemli görülmektedir. Ancak, çeşitli sınırlılıklara sahip bazı çalışmalarda sayıca evreni temsil edebilecek örneklemelerin elde edilmeleri güç olabilmektedir. Bu tür durumlarda elde edilen parametre tahminleri çok kararlı olmayabilir ve sapan değerlerin modelde yanlış bulgular elde etmesi olası bir durum olarak ortaya çıkabilir. Örneklemin sayıca doyurucu olmadığı, sınırlı veri setlerinden elde edilmiş bulgulara ait güvenilirlik ve genellenebilirlik şüpheli bir yaklaşımla sorgulanmayı gerektirir. Bu örneklemelere ait parametre değerlerinin güven aralıklarını ve elde edilen parametre tahmin değerlerinin genellenebilirlik durumlarını test eden bir takım istatistik teknikleri kullanılmaktadır. Örneklem büyüklüğünün sayıca az olduğu durumlarda, elde edilen sonuçların genellenme durumları jackknife, çift çapraz geçerlilik (double cross-validation) ve özyükleyici (bootstrap) yöntemleri ile araştırılabilmektedir (Avşar, 2006; Bekiroğlu ve ark., 2007). Bu yöntemler yeniden örnekleme (resampling) teknikleri olarak da bilinmektedir. Bu “iç kopyalama” yeniden örnekleme yöntemleri birbirinden farklı özellikler taşımaktadır. Bunlardan jackknife ve özyükleyici yöntemleri, özellikle örneklem büyüklüğünün küçük olduğu araştırmalarda kullanılmaktadır (Efron ve Tibshirani, 1998). Literatürde yaygın bir şekilde kullanılan jackknife ve özyükleyici yöntemleri birbirine oldukça benzerlik göstermekte olup, standart hata tahmininin hesaplanmasında bu iki yöntem birbirinden farklı işlemektedir (Avşar’dan akt.: Efron, 1982; Jun ve Dongsheing, 1995).

Jackknife yöntemi her seferinde örnekten bir gözlem atarak tüm bireyler için ayrı bir şekilde işlem gerçekleştirdiğinden, verilerdeki uç noktalara (outliere) karşı oldukça hassas bir yöntem olarak bilinmektedir. Jackknife yaklaşımı, normalin dışındaki (extreme) olayların örneğe girmesinden kaynaklanan sapmayı (bias) önemli düzeyde azaltırken, tüm veriyi de dikkate alır. Jackknife yaklaşımının gerçek evren (anakit) özelliklerini tahmin etmede en az sapmayı veren ve oldukça muhafazakâr bir döngü içerisinde parametre tahminlemesini yapabildiği noktası, literatürde sıklıkla belirtilen bir konudur (Efron, 1985; Wu, 1986; Bekiroğlu, 2007).

Genelde sosyal bilimler, özelde ise eğitim bilimleri alanlarında uygulamaya dönük yapılan çalışmalara ait sonuçların gerçek hayatta

kullanılması beklenir. Araştırmalardan elde edilen sonuçların geçerliği, kullanılabilirliği ise büyük ölçüde araştırma sorularının cevaplanmasında izlenen yöntemin uygunluğuna bağlıdır. Bu çerçevede, araştırma deseninin özellikleri doğrultusunda uygulanacak olan istatistik yöntemin belirlenmesi de önemli bir sorundur. Sağlam ve kararlı istatistik modellerin belirlenmesi de kimi hassas çalışmalar için yeterli olmayabilir. Araştırma desenine yönelik oluşturulan modelin test edilmesi (fit of model) bir zorunluluk olarak düşünülebileceği gibi, neden-sonuç odaklı çalışmalar için bağımlı (sonuç) değişkeni anlamlı düzeyde etkileyen sebep değişkenlerin kararlı davranabilme durumları da oldukça önemli bir sorun olarak görülebilir. Bu bağlamda, örneklem sayısının doyurucu olmadığı durumlar için, istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilen yordayıcı değişkenlerin genellenebilirlik durumları bu çalışmanın problemini oluşturmaktadır.

Çoklu regresyon yöntemi ile elde edilen bulguların genellenebilirliğini test etmeye yönelik Jackknife tekniğinin irdelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

## YÖNTEM

Jackknife yönteminin irdelenmesini hedef alan bu araştırma, konunun anlaşılabilirlik düzeyini artırmak üzere, hipotetik ve az değişkenden oluşan bir veri setini materyal olarak kullanmıştır. Örneklem sayısının az olduğu durumlarda önerilen Jackknife yönteminin etkililiğini gösterebilmek üzere veri seti 15 bireyden oluşturulmuştur. Bu veri setinde sonuç değişken başarı, yordayıcı değişkenler ise günlük çalışma saati (GÇS) ve günlük aldıkları kalori miktarlarıdır (GKM).  $Y=f(x)$  gibi bir modelde; Başarı = Kesişim değeri ( $\beta_0$ ) +  $\beta_1$ \*GÇS +  $\beta_2$ \*GKM regresyon denklemi tahminlenmek istenmektedir. Çoklu regresyon yöntemi ile parametre tahmini yapıldıktan sonra, Jackknife yöntemi ile de etki düzeyleri .05 düzeyinde anlamlı görülen yordayıcı değişkenlerin genellenebilirliği test edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Çoklu regresyon yöntemine göre, başarı bağımlı değişkeni üzerinde “günlük kalori miktarı” değişkeninin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $t_{0.01,15} = 3.143$ ,  $p<0.01$ ). Buna karşın “günlük çalışma saati” değişkeninin başarı bağımlı değişkeni üzerindeki etkisine rastlanmamıştır ( $t_{0.05, 15} = 0.689$ ,  $p>0.05$ ). Hipotetik olan araştırma desenine ait model istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur,  $F(2, 12)=17.17$ ,  $p<0.001$ . Bağımlı değişken üzerinde etkisi araştırılan GÇS ve GKM değişkenlerinin bağımlı değişkeni

açıklayabilme oranı,  $R^2 = 0.741$  olarak tespit edilmiştir. Regresyon denkleminde yer alan GÇS değişkenine ait tespit edilmiş Beta katsayısı 0.160, GKM'nin Beta değeri ise 0.731 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin bilinmesi ile Jackknife tahminleyecisinin “yalancı (pseudo)” değerler üretmesi söz konusu olabilecektir. Bu durumda, Jackknife tahminleyecisinin GÇS, GKM ve  $R^2$  değişkenlerine ait tespit ettiği Beta ağırlıkları sırasıyla 0.082, 0.811 ve 0.697 olarak hesaplanmıştır. Başarı değişkeni üzerinde etkisi araştırılan GKM'nin Beta ağırlığı (0.731) ile kararlılık (stability) gösterdiği ve Jackknife tahminleyecisinin de GKM değişkenini 0.811 olarak tespit etmesi, bu bağımsız değişkenin genelleştirilebileceğini göstermektedir. Bu değişken için Jackknife güven aralığı,  $0.0712 < GKM < 1.551$  olarak hesaplanmıştır. Ayrıca modelin açıklanabilme düzeyi olan  $R^2 = 0.697$  belirleme katsayısının da Jackknife tahminleyicisi tarafından genelleştirilebileceği tespit edilmiştir. Bunun için hesaplanan Jackknife güven aralığı,  $0.435 < R^2 < 0.958$  dır.  $R^2$ 'nin genellenebilirliğinin öncelikli olarak GKM değişkenine ait Beta ağırlığının kararlılığından etkilenmiş olduğu söylenebilir. GÇS değişkenine ait Beta ağırlığının genellenememesinin nedeni ise; bağımlı değişken olan başarının, GÇS değişkeninden daha fazla GKM değişkeni ile açıklanmasına dayandırılabilir. Çalışmaya ait tüm orijinal değerlerin Jackknife tahminleyecisinin elde ettiği güven aralıklarının içinde yer alıyor olması, regresyon denkleminde elde edilen bulguların genellenebilirliğini ortaya koymaktadır. Yani, başka bir araştırmacının, “günlük kalori miktarı” bağımsız değişkeninin başarı bağımlı değişkeni üzerindeki etkisini, bir önceki çalışmanın bulgularına güvenerek kendi çalışmasına aktarabilmesi söz konusu olabilecektir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Örneklem büyüklüğünün sayıca az olduğu durumlarda, örneklem istatistiklerinden elde edilen parametrelerin genellenebilirliği, yeniden örnekleme yöntemleri ile güvence altına alınmaktadır. Yeniden örnekleme yöntemlerinden olan Jackknife tahminleyicisi, her seferinde örnekten bir gözlem atarak tüm bireyler için ayrı bir şekilde işlem gerçekleştirdiğinden, verilerdeki uç noktalara (outlierlara) karşı oldukça hassas bir yöntem olarak bilinmektedir (Efron, 1982; Wu, 1986; Jun ve Dongsheing, 1995; Avşar, 2006; Bekiroğlu, 2007). Jackknife tahminleyicisi, çoklu regresyonda elde edilen parametre katsayılarının sonraki çalışmalara genellenebilirliğini “güven aralığı” sınırları içinde tanımlayabilmektedir. Çoklu regresyonda, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama oranı olan  $R^2$ , Jackknife tahminleyicisi tarafından tanımlanacak bir güven aralığı içerisinde sınırlanmaktadır. Her bir bağımsız değişken için gerçekte hesaplanan  $R^2$

değerinin, Jackknife tahminleyicisinin güven sınırları içerisinde yer alması durumunda ilgili yordayıcı değişkenin genellenebilirliği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu anlamda, Jackknife, parametre tahminlemelerinin bir kontrol mekanizması olarak düşünülebilir.

Bireylerin eğitimdeki başarılarını etkileyebilecek faktörleri tespit edebilme gibi konularda, çalışmalara ilişkin bulguların örneğe özel olmayıp, evrene yansıtılıyor olması oldukça ciddi bir mesele olarak düşünülmektedir. Özellikle, bağımlı ve bağımsız değişkenlere ait ilişki incelenirken; bağımlı değişkeni açıklayabilen bağımsız değişkenlere ilişkin bulguların evrene genellenebilirliğinin tespit edilmesi önemli bir sorundur. Bu tür durumlar için, Jackknife tahminleyici tekniğinin kullanımı, bulgulara ilişkin kararlılığı kuvvetlendirebilecektir. Özellikle, bireylerin psikometrik ya da performansa ilişkin değişkenlerin incelenmesi gibi özen gerektiren çalışmalarda, Jackknife tekniğinin, çoklu regresyon gibi parametre tahminleyicilerinin bulgularını test etmede daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Jun, S., & Dongsheing, T. (1995). *The jackknife and bootstrap*. Newyork: Spinger-Veriag.
- Efron, B. and Tibrishani R.(1993). *Introduction to the bootstrap*. Newyork: Chapman & Hall.
- Efron, B. (1982). The jackknife the bootstrap and other resampling plans. *Regional Confence Series in Applied Mathematics*, Philadelphia.
- Wu, C.F.J. (1986). Jackknife, bootstrap and other resampling methods in regression analysis. *The annals of Statistics*, 14 (4), 1261 – 1295.
- Avşar, P.E. (2006). *Bootstrap yönteminin regresyon analizinde kullanımına ilişkin olarak Türkiye inşaat sektöründe bir uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bekiroğlu, N., Konyalıoğlu, R., Aydın, D. (2007). *Jackknife tekniği ile bir uygulama*. Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi, X. Biyoistatistik Kongresi, Sivas.
- Efron, B. (1985). Bootstrap confidence intervalf for a class of parametric problems. *Biometrica* 72, 45-58.
- Borg, W.R., Gall, D. (1983). *Educational research*.Newyork: Longman
- Thompson, S.K. (1992). *Sampling*.Newyork: John Willey & Sons, Inc.

**YAZMA BECERİLERİNİ ÖLÇMEDE (NOTLANDIRMADA)  
KULLANILAN FARKLI ÖLÇME (NOTLANDIRMA)  
YAKLAŞIMLARININ GEÇERLİKLERİ ÜZERİNE  
KOMPOZİSYON YAZMANIN AMAÇLARI BAĞLAMINDA  
KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME**

**Arş. Gör. Hakan ÜLPER\***

**ÖZET**

Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için kullanılacak birçok ölçme yöntemi vardır. Bu ölçme yöntemleri arasında, en sık kullanılanlar oldukları için, çoktan seçmeli test yöntemi, bütüncül notlandırma yöntemi ve çözümsel notlandırma yöntemi bu çalışmanın sınırları içerisinde kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmiştir. Bu bağlamda bir ölçme aracının kapsam geçerliliği ile ilgili yargıda bulunabilmek için iyi bir metnin taşınması gereken ölçütler ve kompozisyon yazmanın amaçları saptanarak yazma alanının kapsamı belirlenmiştir. Bu ölçüt ve amaçların saptanmasıyla birlikte belirlenen kapsam temelinde, adı geçen ölçme yöntemlerinin kapsam geçerlikleri üzerinde tartışılmıştır. Bu tartışma sonrasında öğrencilerin yazma becerilerini ölçmede çözümsel notlandırma yönteminin kapsam açısından daha geçerli bir ölçme sunacağı gerekçeler sunarak ileri sürülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Çoktan seçmeli test yöntemi, bütüncül notlandırma yöntemi, çözümsel notlandırma yöntemi, geçerlik

---

\* Ankara Üniversitesi, DTCF, Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Bölümü, Sıhhiye/Ankara [hakanulper@gmail.com](mailto:hakanulper@gmail.com) [hakanulper@myynet.com](mailto:hakanulper@myynet.com)

## GİRİŞ

İlköğretimden yükseköğretime dek en önemli dersler arasında yer alan Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öncelikli hedeflerinden biri de öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektir. Bu dersler aracılığıyla istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının anlaşılabilmesi için öğrencilerin yazma becerilerinin, notlandırma yapılarak ölçülmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin notlandırılması için kullanılacak farklı ölçme yaklaşımları vardır.

## YÖNTEM

Bu çalışmanın kapsamı içerisinde çoktan seçmeli testler, bütüncül ölçme yöntemi ve çözümsel ölçme yöntemi ele alınacaktır. Bu bağlamda, adı anılan ölçme yöntemlerinin her birinin özellikleri alanyazın taraması yapılarak tanıtılacak ve bu ölçme yöntemlerinin birbirleriyle karşılaştırılması sonrasında öğrencilerin yazma becerilerini ölçme açısından hangi ölçme yaklaşımının daha yerinde bir ölçme sağlayacağı üzerinde tartışılacak ve gerekçeler sunularak uygun olan ölçme yaklaşımı belirlenecektir. Bu bağlamda hangi ölçme yönteminin *kapsam* açısından daha *geçerli* bir ölçüm sağlayacağı gerekçeleriyle sunulacaktır.

## AMAC

Bu çalışmanın temel amacı, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleriyle bu bölümlerde okuyan öğrenciler için yazma becerilerinin ölçülmesinde kullanılacak farklı ölçme yaklaşımlarını tanıtmak ve bu ölçme yaklaşımlarının kapsam geçerliği hakkında açıklayıcı bilgiler sunmaktır.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

### **Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Temel Bir Özellik: Geçerlik**

Geçerlik kavramı ölçme ve değerlendirme alanında yer alan önemli ve temel bir kavramdır. Bu kavram, ölçme aracının ilgili olduğu alanın içeriğini ne derece yansıttığına ve istenilen özelliği ölçme ve bu işi diğer özelliklerin etkilerini ölçülere yansıtmadan yapabilme derecesine işaret eder. Diğer bir deyişle testte ya da ölçme aracında yer alan soruların/maddelerin, o alanla ilgili ölçmeyi amaçladığı özelliği başka bir alan ile karıştırmadan temsil edip etmediğine ya da ne ölçüde temsil ettiğine işaret eder (Özçelik, 1998; Baykul, 2000; Tavşancıl, 2002; Kırcaali İftar, 2005).

Bir testin geçerliğini saptamak için birçok yola başvurulabilir. Ancak eğitimde kullanılacak olan ve öğrencilerin öğrenme düzeyini belirlemek için hazırlanacak olan bir test için önemli olan geçerlik türü kapsam geçerliğidir. Kapsam geçerliği test uygulamadan da belirlenebilir. Bunun için ölçülmek istenen alanda kazanılması öngörülen davranışların ölçekteki maddeler aracılığıyla temsil edilme düzeylerine bakılır. Bu düzey yüksek ise ölçme aracının da kapsam geçerliği yüksektir (Özçelik, 1998:54). O bakımdan bu çalışmada, ele alınacak olan ölçme araçlarının geçerliklerini saptamada, kapsam geçerliliği temel alınacaktır.

### **Yazılı Metinlerde Bulunması Gereken Temel Özellikler**

Bir ölçme aracının geçerliği hakkında yorum yapabilmek için, o ölçme aracının ilgili olduğu alanın taşınması gereken özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu durumda yazma becerisini ölçmek için hazırlanacak olan bir ölçüğün geçerliği hakkında yorum yapabilmek için iyi bir yazılı metinde bulunması gereken özelliklerin belirlenmesi gerekmektedir. Aşağıda kısaca iyi bir yazılı metnin taşınması gereken özelliklere değinilecektir.

Metin, iletişim amacıyla birçok tümcenin bir araya getirilmesiyle oluşturulmuş bir bütün olarak tanımlanabilir. Metin oluşturmak amacıyla bir araya getirilen tümcelerin metin olabilmesi için yerine getirilmesi gereken ölçütler vardır. Bir metinde bulunması gereken bu ölçütleri Beaugrande ve Dressler (1981), metinsellik ölçütleri olarak adlandırmış ve bu ölçütleri şöyle belirlemiştir: *Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabuledilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık*. Bu metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık ve tutarlılık, metin için yapıyla ilgiliyken diğer özellikler okur merkezli özelliklerdir.

Bağdaşıklık, bir metni oluşturan tümceler arasındaki anlamsal ve dilbilgisel uyumdur. Tutarlılık, metnin bütünüün sergilediği anlamsal uyumluluktur. Bamberg (1983:428), bir metnin bütünüyle uyumlu olabilmesi için gerçekleştirilmesi gereken metinsel eylemleri şöyle sıralamıştır:

1. Konuyu tanımlamak
2. Konuyu değiştirmemek ya da konu dışına çıkmamak
3. Bağlamı ya da durumu belirleyerek okuru yönlendirmek
4. Ayrıntıları (örnekleri) metin boyunca bir plana göre düzenlemek
5. Bağdaşıklık ilişkilerini kurmak
6. Metni bir sonuç bölümüyle bitirmek
7. Metnin akışını bozacak dilbilgisel ya da mekanik hata yapmamak.

Bir metni anlamsal açıdan yapılandırırken aynı zamanda biçimsel nitelikli düzenlemelerin de yapılması gereklidir. Bir metne nasıl başlanması ve bir metnin nasıl bitirilmesi gerektiğini bilmek ve bilgi birliklerini (önergeler) düzenlemeye duyulan gereksinim, bu gerekliliği doğurmaktadır (Dijk, 1980:111-112). Biçimsel nitelikli düzenleme, bir metnin anlamsal içeriğinin belirli bir düzene göre yapılandırılarak metnin iletişim işlevini yerine getirmesini sağlamak amacıyla okura yol haritası sunmaya işaret etmektedir. Okul türü yazmalarda bu biçimsel düzenleme, metin türüne bağlı olarak değişimle birlikte, genellikle giriş gelişme ve sonuç bölümü olarak gerçekleştirilir.

Bağdaşlılık ve tutarlılık ölçütlerine ilişkin buraya dek yapılan açıklamalar, konu birliğini sağlamak, bağdaşlılığı sağlamak, konuyu geliştirmek, yazım ve noktalama kurallarını uygulamak, metni paragraflara ayırmak, giriş gelişme ve sonuç bölümü yazmak gibi eylemlerin temel nitelikli metin üretme eylemleri olduğuna işaret etmektedir.

Metinsellik ölçütlerinin diğer maddeleri ise bir metnin, iletişimsel bir amaç etrafında ve uygun bir bağlamda okura yeni bilgiler sunmasına işaret etmektedir. Bu bağlamda uygun tümce kurmak ve yerinde sözcük seçmek/kullanmak, bir metnin iletişim amacının yerine getirilebilmesi için temel nitelikli metin üretme eylemlerinden ikisi olarak belirginleşmektedir.

Bunlarla birlikte bir metnin iyi bir kâğıt düzenine sahip olması ve güzel bir yazıyla yazılmış olması da okuru metne davet etmek ve metnin iletişimini anlayabilmek açısından önemli iki metin üretme eylemi olarak belirginleşmektedir. Bu iki metin üretme eylemi aynı zamanda öğretim programlarında da yazma becerileri açısından öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar/kazanımlar arasında yer almaktadır. Örneğin, şu anda uygulanmakta olan Türkçe öğretim programının yazma becerilerine ilişkin kazanımları arasında “Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder. Düzgün, okunaklı ve işlek ‘bitişik eğik yazı’yla yazar.” biçiminde ifade edilen iki kazanım yer almaktadır.

Tüm bu açıklamaların sonrasında bir yazılı metin üretebilmek için gerekli olan temel nitelikli metin üretme eylemlerini bir tablo halinde gösterebiliriz (bkz. Ek 4). Bu tablodaki maddeler aynı zamanda kapsam geçerliğini belirleyen ölçütler olarak tasarlanmıştır. Çünkü Baykul (2000)’un da belirttiği gibi öncelikle ölçme konusu olacak alana ilişkin davranışların belirlenmesi gerekmektedir. O nedenle bu tablodaki maddeler ölçme yöntemlerinin kapsam geçerliğini değerlendirmek açısından temel alınacaktır.



## **Ölçme Yaklaşımları**

Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için iki farklı yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşımlardan birincisi dolaylı olarak ölçme, ikincisi ise doğrudan ölçmedir.

### **Dolaylı Ölçme Yaklaşımı (Çoktan Seçmeli Ölçme Araçları)**

Dolaylı ölçmede, öğrencilerce üretilen metinden hareketle öğrencilerin metin üretebilme becerilerini ölçmek yerine, yazma becerilerine ilişkin daha çok bilişsel alanın *bilgi ve uygulama* düzeyini ölçmek için hazırlanmış olan sorulara, verilen seçenekler arasından bir seçim yaparak yanıt bulma söz konusudur. Bu tür ölçme araçları genellikle çoktan seçmeli test türünde hazırlanan araçlardır.

Bu tür ölçme araçları ile yapılan ölçmeler, doğrudan öğrencilerin ürettikleri metni ölçmeye yönelik olmadığı için öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin doğrudan bir yargı bildirmemektedir. Diğer bir deyişle bu tür bir ölçme aracı ile yapılan bir ölçmede öğrencilerin, soruların seçenekleri içerisinde hazır bir biçimde sunulmuş olan yanıtı bulmaları söz konusu olduğu için, öğrencilerin iyi bir yazılı metin üretip üretmediklerine ilişkin bir yargıda bulunabilmek olanaklı görünmemektedir. Çünkü bu tür ölçme araçları ile yapılan ölçmeler, öğrencilerin kendi becerilerini sergilediği bir ürün üzerinden yapılmamaktadır. Dolayısıyla çoktan seçmeli testler özellikle devinışsel alanın *beceri haline getirme* aşamasına ilişkin bir ölçme işlevini yerine getirmemektedir. O bakımdan Bamberg (1982)'in de belirttiği gibi bu ölçmeler, öğrencinin becerisine ilişkin doğrudan bir ölçme olmaktan uzaktır.

Diğer bir bakış açısıyla bu tür ölçme aracıyla yapılan ölçmeler, öğrencilerin yazma becerisinden çok, yazmaya ilişkin bilgi bilişsel düzeyine yönelik bir ölçme sunmaktadır. Çünkü öğrenciler, başkaları tarafından bu tür ölçme araçları için oluşturulmuş tümceler ya da paragraflarla ilgili sorularla karşılaşmaktadırlar ve sahip oldukları bilgileri kullanarak bu soruları yanıtlamaya çalışmaktadırlar. Bu durumda öğrenciler bir tümce ya da paragraf üretmedikleri için kendi becerilerini sergileme yerine ancak üretilmiş olan tümce ya da paragraflar temelinde noktalama, yazım, tutarlılık vb. alanlara ilişkin sahip oldukları bilgileri işe koşabilmektedirler. Bu nedenle de öğrencilerin kağıt düzeni, yazı güzelliği gibi bir yazılı metinde bulunması gereken özellikler de bu yöntemle ölçülememektedir.

Bir yazılı metnin ölçülmesinde metni geliştirme yani yaratıcılık ve sahip olunan bilgilerin uygulanması da önemlidir. Çünkü bir öğrenci yazılı bir metin üretirken bilişsel anlamda, yaratıcılığını (metni geliştirme) işe koşar. Buna karşın Üstüner ve Şengül (2004)'ün de belirttiği gibi çoktan seçmeli

testler yaratıcılık ile ilgili bir ölçme sunmamaktadır. O nedenle iyi bir yazma ölçeğinin, doğrudan öğrenciler tarafından üretilen yazılı metni ölçmesi gerektiği yönünde güçlü bir kanı vardır (Grabe, Kaplan, 1996:399).

Bütün bu olumsuzlukların yanında öğrencilerin yazılı metin üretimiyle ilgili hatalarını görebilmeleri ve bu hatalardan yola çıkarak yazılı metin üretimi açısından kendilerini geliştirebilmeleri açısından da çoktan seçmeli testlerle yapılan ölçmelerin bir katkısı olmamaktadır. Bu durum yazılı metinlerin ölçülmesi açısından yeni arayışlara başlanmasına yol açmıştır. Bu yeni arayışlar sonucunda yazılı metinlerin ölçülmesinde doğrudan öğrencilerce üretilen metinlerin ölçülmesine odaklanılmıştır.

### **Doğrudan Ölçme Yaklaşımı**

Doğrudan ölçme yaklaşımı öğrencilerin kendi becerilerini sergileyerek ortaya koydukları ürünün yani yazılı metnin üzerinden yapılan değerlendirmeye işaret etmektedir. Bu çalışmanın kapsamı içerisinde doğrudan ölçme yaklaşımı arasında yer alan bütüncül (Holistic) ve çözümsel (Analytic) ölçme yöntemleri üzerinde durulacaktır.

### **Bütüncül Ölçme Yöntemi**

Genellikle 1-4 aralığından 1-9 aralığına dek uzanabilen bir not aralığına göre yapılandırılabilen (Grabe, Kaplan, 1996:404) bütüncül notlandırma, metnin bütününe özgü bir kalite vardır, bu kalite metnin herhangi bir bileşeninin kalitesinden daha önemlidir, o nedenle de ölçme yaparken metnin herhangi bir alt beceri alanına odaklanılmaz, anlayışına dayanır (Mulis, 1984; Hamp-Lyons, 1991). Bu bakımdan bütüncül notlandırma, belirli puan düzeyleri için saptanan ölçütler dikkate alınarak, öğrenci metinlerinin hızlı bir biçimde okunması sonrasında metnin bütününe değerlendiricide bıraktığı genel izlenime göre, öğrenci metinlerinin bütünü için tek bir not verme eylemi olarak tanımlanabilir<sup>1</sup>.

Bütüncül notlandırmada hızlı okuma sonrasında edinilen genel izlenime göre not vermek esas olduğu için bir metni notlandırırken bazı alt becerilerin göz ardı edilmesi söz konusu olabilir (Coombe, Folse, Hubley, 2007; 81). Bunun sonucunda yazılı bir metin için verilen bir not zaman zaman bir metnin içeriği için, zaman zaman da dil kullanımı ya da dilbilgisel yönü için verilmiş olabilir. Böyle bir durumda verilen not, değerlendirici açısından metnin güçlü olduğu bir yöne odaklanılarak verilmiş bir not olacağı için metnin diğer yönlerindeki zayıf noktalar gözden kaçmış olacak ve notlandırmaya etkisi olmayacaktır. Bununla birlikte, örneğin 1-6 aralığında

---

<sup>1</sup> Bkz. Ek 1

yapılandırılmış olan bir bütüncül ölçme aracına göre 6 puan verilen bazı metinlere bir değerlendirici içerik ve düzenleme açısından bu puanı verirken aynı metinlere bir diğer değerlendirici tümce ve sözcük özellikleri nedeniyle bu puanı vermiş olabilir.

Yapılan birçok araştırmaya göre, bir metin bütüncül olarak değerlendirilirken metnin farklı özelliklerine dayanarak bütüncül bir not verilmektedir. Örneğin Chiang (1999)'ın çalışmasında okuyucular daha çok metnin bağdaşıklık özelliklerine dayanarak not vermişlerdir. Yine bazı araştırmalarda öğrenci metinlerinin daha çok içerik ve düzenleme özelliklerine ilişkin puanların bütüncül not ile ilişkili olduğu görülmüştür. White ve Polin tarafından yapılan bir çalışmaya göre ise öğrencilerin, etkili bir biçimde düşünceleri anlatma yani uygun dil kullanımı yönlerine ilişkin puanları, bütüncül notlandırmaya içerik ve düzenleme puanlarına göre daha yakın bulunmuştur. Bunun sonucunda White ve Polin bütüncül notlandırmanın, öğrencilerin yazma becerilerini ölçmede kullanılan tek araç olmaması gerektiğini belirtmektedir (bkz. Huot, 1990). Bu durum değerlendiricilerin bütüncül bir değerlendirme yaparken farklı ölçütlere odaklanarak değerlendirme yaptıklarına işaret etmektedir.

Bütüncül ölçme yaklaşımının değerlendirici ve değerlendirme açısından hızlı okumaya olanak vermesi yani pratik olması, metnin iyi yönlerine odaklanılmasını sağlaması (Weigle, 2002) gibi olumlu yönleri vardır. Buna karşın bütün metin için tek bir not verilmesi nedeniyle yazılı metin üretiminin alt becerileri (tutarlılık, düzenleme, dil kullanımı vb.) hakkında açıklayıcı bilgi sunmaması ve buna bağlı olarak da geri bildirim sunulmaması, notlandırmanın okuyucuya göre farklı ölçütlere odaklanılarak yapılabilmesi, okurun uzman olmasının gerekliliği gibi (Hamp-Lyons, 1991; Weigle, 2002; Park, 2007; Nakamura, 2002) olumsuz yönleri de vardır.

### **Çözümsel Ölçme Yöntemi**

Çözümsel notlandırma, öğrenci metinlerinin içerik, düzenleme, dil kullanımı, yazım ve noktalama gibi alt beceri alanlarına ayrıştırılarak her bir alt beceri alanı için ağırlık düzeyine göre ayrı ayrı notlandırma yapılması eylemidir. Bu tür bir notlandırmada, bir metinde bulunması gereken özellikler, kendi içerisinde ulamlara (alt beceri alanları) ayrılarak her bir ulama göre ayrı ayrı notlandırma yapıldığı için, öğrencilerin yazma becerileri hakkında ayrıntılı bir değerlendirme yapılabilmektedir<sup>2</sup>.

Yapılan bu ayrıntılı değerlendirme sonrasında öğrencilerin her bir alt beceri alanına ilişkin güçlü ve zayıf yanlarını belirginleştirecek açıklayıcı

---

<sup>2</sup> Bkz. Ek 2

bilgiler elde etmek ve bu bilgileri öğrenciler ile paylaşabilmek olanaklı görünmektedir (Odell, Cooper, 1980; Mullis, 1984; Weigle, 2002; Park, 2007). Bu durum, öğrenci metinlerinin tüm değerlendiriciler tarafından aynı özellikler temelinde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Nakamura, 2002). Öğrenci metinlerinin aynı özellikler bağlamında değerlendirilmesi bir anlamda bu ölçeğin, değerlendiricilerin eğitilmesi açısından da kolaylık taşıdığına işaret etmektedir (Weigle, 2002).

Çözümsel bir ölçeğin ölçütlerinin hangi ulamlardan oluşturulacağı önemli bir konudur. Bu ulamların belirlenmesinde metin türü ya da o anki bağlam da önemli birer etkidir. Örneğin bir deneme türü yazıyı değerlendirmek için oluşturulan çözümsel ölçeğin ölçütleri/ulamları ile öykü türü yazıyı değerlendirmek için oluşturulan çözümsel ölçeğin ölçütleri/ulamları farklı olacaktır (Mullis, 1984). Bununla birlikte çözümsel ölçeğin ölçütleri belirlenirken belirli bir esneklik söz konusudur (Espin, Weissenburger, Benson, 2004). Bu nedenle öğrenci metinlerini notlandırmak için okullarda uygulanan öğretim programının hedeflerine ve öğrenci düzeylerine bağlı olarak da ölçütler/ulamlar ve bu ulamların notlandırmadaki ağırlık dereceleri değişebilir.

## SONUÇ

Farklı ölçme yöntemlerinin hem olumlu hem de olumsuz yanları olabilmektedir (Bkz. Ek 3). Bu olumlu ve olumsuz yanlar, bir metnin, kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında değerlendirilip değerlendirilmemesi açısından da önemlidir. Bununla birlikte her ölçme yöntemi bir yazılı metnin değerlendirilmesi için gereken tüm yönleri (Bkz. Ek 4) kapsamayabilir.

Hazırlanan çoktan seçmeli testler, öğrencilerin metnin içeriğini oluşturabilmelerine, bir bütün olarak metin üretebilmelerine, yazı güzelliklerine ve kağıt düzenlerine ilişkin bir ölçme sunmamaktadır. Diğer bir deyişle öğrencilerin yazılı metin üretmelerine ilişkin bir ölçmeden çok, üretilmiş bir metinle ilgili bilgilerini ölçmektedir. Bu nedenle çoktan seçmeli testlerle yapılan ölçme doğrudan öğrencilerce üretilen metinleri ölçmediği için yerinde bir ölçme sunmamaktadır. Aynı zamanda kapsam açısından da geçerli değildir.

Zamanla ölçme araçlarında kapsam ve yapı geçerliliğinin öneminin artmasıyla birlikte dolaylı ölçme yaklaşımından doğrudan ölçme yaklaşımında doğru bir yönelme olmuştur (Grabe, Kaplan, 1996). Doğrudan ölçme yaklaşımları arasında yer alan bütüncül ve çözümsel ölçme yaklaşımı dolaylı ölçme yaklaşımına göre kapsam açısından daha geçerlidir.

Bununla birlikte bütüncül ölçme yaklaşımıyla yapılan değerlendirmede bir bütün olarak metnin içeriksel özelliklerinin okurda bıraktığı genel kanıya bakıldığı için yazım, noktalama gibi özellikler, içerik ve düzenleme gibi özelliklere göre daha az önemsenir (Williams, 1998:270). Ayrıca bütüncül notlandırmada değerlendiricilerin metni notlandırırken odaklandıkları metinsel eylem de değişebilmektedir. Bu nedenle metnin bazı özellikleri göz ardı edilebilmektedir. Bunların yanında bir bütüncül notlandırmada genellikle kağıt düzeni, yazı güzelliği gibi özellikler de göz ardı edilir. O bakımdan bu ölçme yaklaşımı kapsam geçerliği yüksek değildir.

Bazı durumlarda öğrencilerin yazma becerilerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi yerine alt beceri alanlarına ayrıştırılarak değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonrasında öğrencilere geri bildirim verilmesi gerekebilir. Özellikle, eğitimin belli bir izleneye bağlı kalarak gerçekleştirildiği okullarda yazma becerilerini kazandırmaya yönelik ders etkinlikleriyle ulaşılmak istenen kazanımların elde edilip edilmediğini saptayabilmek açısından, yazılı metinlerin çözümsel olarak yapılandırılmış bir ölçüğe göre değerlendirilmesinin gerekliliği ve önemi ortadadır.

Kompozisyon yazmanın amacı öğrencilerin yazılı iletişim becerilerini kazanmalarını ve geliştirmelerini sağlamaktır. Diğer bir deyişle okullarda kompozisyon derslerinde oluşturulan eğitim ortamlarında gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri sonucu öğrenciler tarafından ortaya konan yazılı metinler, öğrenciler arasında bir seçme yapmak amacına değil, öğrencilerin kendilerini daha da geliştirmelerini sağlamak amacına dönük bir işlev taşımaktadır. Bu bakımdan yapılacak olan ölçme ve değerlendirmenin de bu amaca hizmet eder nitelikte olması gerekmektedir. Bu bağlamda, yukarıda değinilen ölçme yöntemleri arasından çoktan seçmeli ve bütüncül ölçme yöntemi daha çok öğrencilerin başarı durumlarına göre bir seçim yapılması açısından işlevsellik taşıırken çözümsel ölçme yöntemi, öğrenciler arasında bir seçim yapmaktan öte metinlerin daha ayrıntılı değerlendirilmesine ve geri bildirim sunulmasına olanak sağlanması nedeniyle, öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri açısından daha işlevsel görünmektedir. Bu yönüyle de kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında kapsam açısından en geçerli ölçek durumuna gelmektedir.

## KAYNAKÇA

- Bamberg, Betty (1982), Multiple- Choice and Holistic Essay Scores:What are They Measuring? *College Composition and Communitation* 33, 404-406
- \_\_\_\_\_ (1983), What Makes a Text Coherent? *College Composition and Communitation* 34,
- Baykul, Yaşar (2000), Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması
- Beaugrande, R. A.; Dressler W. U. (1981), *Introduction to Text Linguistic*, Longman, London and New York
- Chiang, S. Y. (1999), Assessing Grammatical and Textual Features in L2 Writing Samples: The Case of French as a Foreing Language, *The Modern Language Journal*, 83, 219-232
- Coombe, C.; Folse, K.; Hubley, N. (2007), *A Practical Guide to Assessing English Language Learners*, USA:The University of Michigan Press
- VanDijk, T.,A. (1980), *Macrostructure*, New Jersey: Hillsdale
- Espin, C., A.; Weissenburger, J., W.; Benson, B., J. (2004), Assessing Writing Performance of Students in Education, *Exceptionality*, 12 (1). 55-66
- Grabe, W; Kaplan, R. B. (1996), *Theory and Practice of Writing*, London: Longman
- Hamp-Lyons, Liz (1991), Second Language Writing: Assessment Issues, *Second Language Writing*, Ed. Barbara Kroll, New York: Cambridge Univercity Press
- Huot, Brain (1990), Reliability, Validity and Holistic Scoring: What We Know and What We Need to Know, *College Composition and Communication*, 41, 201-213
- Kırcaali İftar, G. (2005), *Ölçme*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Ders Kitabı. [http://www.aof.edu.tr/ kitap/IOLTP/2294/unite02.pdf](http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/2294/unite02.pdf).
- Mullis, Ina, V.S (1984), Scoring Direct Writing Assessment: What Are the Alternatives? *Educational Measurement:Issues and Practice*, V.3, N.1, pp. 16-18

Odell, Lee; Charles R. C.(1980), Procedures for Evaluating: Assumption and Needed Research, *College English*, V. 42, N.1, pp. 35-43

Özçelik, D. Ali (1998), *Ölçme ve Değerlendirme* Ankara: ÖSYM Yayınları

Park, Taejoon (2008), Scoring Procedures for Assessing Writing, [www.tc.colombia.edu/academic/tesol/WSFiles/pdf/Park.Forum.pdf](http://www.tc.colombia.edu/academic/tesol/WSFiles/pdf/Park.Forum.pdf)  
25.03.08

Tavşancıl, Ezel (2002), *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* Ankara: Nobel Yayınları

Weigle, S. C. (2002), *Assessing Writing*, Cambridge University Press

Williams, J. D. (1998), *Preparing to Teach Writing Research, Theory and Practice* London: Lawrence Erlbaum Associate

## EKLER

### Ek 1. Bütüncül ölçme yöntemi örneği<sup>3</sup>

<p>6 PUAN</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Yazma görevini etkin bir biçimde yerine getirir.</li><li>• İyi düzenlenmiş ve iyi geliştirilmiştir.</li><li>• Metnin savunusunu ve metindeki düşünceleri desteklemek için uygun zenginleştirici açıklamaları içerir.</li><li>• Metin boyunca iyi ve doğru dil kullanımı göstermektedir.</li><li>• Ara sıra hatalar görülmesine karşın metin boyunca sözdizimsel çeşitlilik ve uygun sözcük seçimi görülmektedir.</li></ul>	<p>5 PUAN</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Yazma görevini belirli açılardan yerine getirir.</li><li>• Genel olarak iyi düzenlenmiş ve iyi geliştirilmiştir.</li><li>• Metnin savunusunu ve metindeki düşünceleri desteklemek için ayrıntılar içerir.</li><li>• İyi dil kullanımı göstermektedir.</li><li>• Ara sıra hatalar görülmesine karşın metin boyunca biraz sözdizimsel çeşitlilik ve uygun sözcük kullanımı görülmektedir.</li></ul>	<p>4 PUAN</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Metin, konuyla ilişkili ancak yazma görevinin çok azını yerine getirmektedir.</li><li>• Düzenleniş ve konu gelişimi orta düzeydedir.</li><li>• Metnin savunusunu ve metindeki düşünceleri desteklemek için az ayrıntı kullanılmıştır.</li><li>• Sözdizimi ve sözcük bilgisinin kullanımı yeterli ancak hatalar görülmektedir.</li><li>• Metinde anlam belirsizliği yaratacak hatalar görülebilmektedir.</li></ul>	<p>3 PUAN</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Yetersiz düzenleme ve yazı gelişimi</li><li>• Konuyu desteklemek için yetersiz ve bağlantısız ayrıntılar görülmekte</li><li>• Uygun olmayan sözcük seçimi</li><li>• Tümce yapısında ve kullanımında çok sayıda hata görülmektedir.</li></ul>
<p>2 PUAN</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Düzenleme ve konu gelişiminde çok ciddi sorunlar gösterir</li><li>• Çok az ve bağlantısız ayrıntı içerir</li><li>• Tümce yapısı ve kullanımında çok sık hata görülür.</li><li>• Konuyu sınırlandırma/konuya odaklanma sorunu görülür.</li></ul>	<p>1 PUAN</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Düşünceler tutarsız</li><li>• Konu geliştirilmemiş</li><li>• Çok sayıda yanlış içermekte</li></ul>		

<sup>3</sup> Weigle, (2002)' den uyarlanmıştır.



Ek 2. Çözümsel ölçme yöntemi örneği<sup>4</sup>

ULAM	PUAN/DÜZEY	ÖLÇÜTLER
İ Ç E R İ K	30-27 (ÇOK İYİ)	Konuyla ilgili yeterli bilgi/ Anlaşılır olmak/Tezin çok iyi geliştirilmesi/ Konuyla ilgili ayrıntıların verilmesi
	26-22 (İYİ)	Konuyla ilgili biraz bilgi/ Yeterli düzeyde anlaşılabilirlik / Tezin sınırlı düzeyde geliştirilmesi/ Konuyla ilgili, ancak eksik ayrıntı verilmesi
	21-17 (ORTA)	Konuyla ilgili az bilgi/ Anlam biraz karışık/ Konunun yetersiz gelişimi
	16-13 (KÖTÜ)	Konuyla ilgili bilgi yok/Anlam belirsiz/Konuyla ilgili ayrıntı yok ya da değerlendirme için uygun değil
D Ü N L E M E	20-18 (ÇOK İYİ)	Akıcı anlatım/ Açıkça belirtilmiş ve desteklenmiş düşünceler/ İyi düzenleniş/ Mantıksal diziliş/ Bağdaşıklık
	17-14 (İYİ)	Mantıksal/ Genelde düzenli ancak biraz kopukluk var/ Düşüncelerin desteklenmesi sınırlı
	13-10 (ORTA)	Akıcı değil/ Düşünceler bağlantısız/ Mantıksal diziliş ve gelişim eksik
	9-7 (KÖTÜ)	İletisi yok/ Düzen yok ya da değerlendirme için uygun değil
S Ö Z C Ü K	20-18 (ÇOK İYİ)	Zengin sözcük dağarcığı/ Özgün ve etkili sözcük-sözcük öbeği seçimi ve kullanımı/ sözcük türü kullanımı sorunsuz
	17-14 (İYİ)	Yeterli sözcük dağarcığı/ Ara sıra sözcük-sözcük öbeği ile ilgili tür, seçim ve kullanım hatası/ Anlam belirsizliği yok
	13-11 (ORTA)	Sınırlı sözcük dağarcığı /Sık sık sözcük-sözcük öbeği ile ilgili tür, seçim ve kullanım hatası/Anlam belirsizliği
	9-7 (KÖTÜ)	Sözcük, sözcük türü ve sözcük öbeği kullanımı sorunlu/ Değerlendirme için uygun değil
D İ L  K U L L A N I M I	25-22 (ÇOK İYİ)	Özgün ve gelişmiş tümce kurma/ Çok az anlatım bozukluğu yapma
	21-18 (İYİ)	Özgün ancak basit tümce kurma/Gelişmiş tümce kurmada çok az sorun/ Anlatım bozukluğu yapma (anlam nadiren belirsiz)
	17-11 (ORTA)	Basit-gelişmiş tümce kurmada önemli sorunlar/Anlatım bozukluğu yapma (anlam belirsiz)
	10-5 (KÖTÜ)	Tümce kurma kurallarına uyulmamış/ Anlatım bozuk ileti anlaşılmaz/ Değerlendirme için uygun değil
M E K A N İ K	5 (ÇOK İYİ)	Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada çok az hata/Yazı iyi
	4 (İYİ)	Ara sıra yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada hata (anlam belirsizliği yok)/
	3 (ORTA)	Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada sık sık hata/Yazı kötü /Anlam belirsiz
	2(KÖTÜ)	Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada çok yoğun hata/Yazı okunaksız/ Değerlendirme için uygun değil

<sup>4</sup> Weigle, (2002)' den uyarlanmıştır.

### Ek 3. Ölçme Yöntemlerinin Olumlu ve Olumsuz Yanları

ÖLÇME YÖNTEMLERİ	OLUMLU YANLARI	OLUMSUZ YANLARI
<b>ÇOKTAN SEÇMELİ ÖLÇME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hızlı okunması.</li> <li>Pratik olması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dolaylı ölçme sunması.</li> <li>Hazırlama güçlüğü</li> <li>Geri bildirim sunmaması</li> </ul>
<b>BÜTÜNCÜL ÖLÇME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hızlı okunur.</li> <li>Metnin olumlu yönlerine odaklanılır.</li> <li>Okurun dikkatini, metnin o bağlamda önemli görülen bileşenlerine odaklayacak biçimde yapılandırılabilmesi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verilen tek not, öğrencilerin yazma becerileri hakkında açıklayıcı bilgi sunmaz yani yazmanın alt becerileri hakkında bilgi vermez.</li> <li>Notlandırmanın hangi özelliğe odaklanılarak yapıldığı okurdan okura değişebilir.</li> <li>Geri bildirim sunmaması</li> <li>Uzman okurlarca okunmasının gerekliliği</li> </ul>
<b>ÇÖZÜMSSEL ÖLÇME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Metni tüm yönleriyle değerlendirmek.</li> <li>Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini saptayabilmek. (eğitimsel işlev)</li> <li>Geri bildirim sunabilmek.</li> <li>Ölçütleri belirlemede esneklik</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çok zaman alması.</li> <li>Pratik olmaması.</li> <li>Alt beceri alanlarına odaklanma nedeniyle metnin bütününe gözden kaçabilmesi.</li> </ul>

### Ek 4. Ölçme Yöntemlerinin Kapsam Geçerlikleri

METİN ÜRETİMİ TEMEL EYLEMLERİ	DOLAYLI ÖLÇME	DOĞRUDAN ÖLÇME	
	ÇOKTAN SEÇMELİ	BÜTÜNCÜL	ÇÖZÜMLEMELİ
Yerel tutarlılığı (Bağdaşıklık) sağlama	+ D	+ -	+
Bütüncül tutarlılığı sağlama (Konu birliğini sağlama)	+ D	+ -	+
Giriş bölümü yazma	+ D	+ -	+
Özgün içerik oluşturma (yaratıcılık)	-	+ -	+
Sonuç bölümü yazma	+ D	+ -	+
Sözcük seçimi/kullanımı	+ D	+ -	+
Zengin bir sözcük dağarcığı kullanma	-	+ -	+
Tümce kuruluşu	+ D	+ -	+
Yazım	+ D	+ -	+
Noktalama	+ D	+ -	+
Paragraflara ayırma	+ D	+ -	+
Yazı güzelliği	-	+ -	+
Kâğıt düzeni	-	+ -	+
Yazılı metin üretmede anlatım biçimine/metin türüne uygunluk	-	+ -	+

## TÜRKÇE DERSİNİN KAZANDIRMAYI HEDEFLEDİĞİ OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN ÖLÇÜLMESİ

Yard. Doç. Dr. Ömer KUTLU\*  
Selda YILDIRIM\*\*  
Güler SAVAŞAN\*\*\*

### ÖZET

Okuduğunu anlama becerisi, özellikle ilköğretimde, bütün derslerin temelini oluşturur. Okuduğunu anlama öğrenme için önemlidir ve bireyin yaşamı için vazgeçilmezdir. Bu nedenle bireyler için temel bir yaşam becerisidir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi yolları üzerinde durmaktadır. Çalışma Tilki ve Keçi metni kapsamında kullanılmış on iki adet sorudan seçilmiş üç soru üzerinde yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgulara öğrencilerin, soruların zihinsel düzeyi arttıkça uzak doğru ve yanlış yanıtlarda daha çok toplandıkları görülmüştür. PIRLS 2001 uygulamasından elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin, metinde açıkça ifade edilmiş fikirleri bulmayı gerektiren soruları yanıtlamaları dışında, daha karmaşık yapıdaki soruları yanıtlamaları da önemlidir. Bu nedenle okullarda öğreticilerin özellikle öğrencilerin yorumlama, kişisel bilgileri, deneyimleri kullanma ve değerlendirme düzeyindeki sorulara ağırlık vermeleri yerinde olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma, okuduğunu anlama, Türkçe dersi

---

\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi kutlu@education.ankara.edu.tr

\*\* Bilfen İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

\*\*\* Bilfen İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni

## GİRİŞ

Dil, düşünme ve iletişim kurmanın temel aracıdır. Dil eğitimi de öğrenciye okuma, anlama, anladığını sözlü ya da yazılı olarak anlatabilme becerisi kazandırmayı amaçlar. Dil sembollerinin anlamlandırılması, dil öğeleri arasında örüntüler oluşturup yeni düşüncelerin üretilmesi gibi etkinlikler gözün, beynin ortaklaşa gerçekleştirdikleri etkinliklerdir (Yangın, 1999).

Okuma, kişinin bilgilenmesini, gelişmesini ve eğlenmesini sağlayan bir eylemdir. Kişi yalnızca dersle ilgili değil, ders dışı kitaplar da okuyarak farklı yerleri, yaşantıları tanıyabilir. Genel bir tanımla okuma; basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama sürecidir (Özdemir, 1998; Yağcıoğlu ve Değer, 2002).

Okuduğunu anlama becerisi, özellikle ilköğretimde, bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü öğrenciler, okumalarını geliştirdikçe düşünce yapısı ve yorum gücü gelişen, duyu ve beğeni inceliği kazanan, ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayan, kimliğini geliştiren bireyler olmaya başlarlar (Sever, 1997). Bu anlamda okuduğunu anlama öğrenmeye temel oluşturur ve bireyin yaşamı için vazgeçilmezdir. Okuduğunu anlama becerisi, bireyler için önemli bir yaşam becerisidir. Bu beceri gelişmeden, bireylerin toplumda meydana gelen olaylara anlam vermesi, ilişkilendirmesi, bu olaylar üzerinde düşünüp, sorgulaması ve bir çözüm üretmesi olanaklı olmayacaktır (Kutlu, 2004). Tosunoğlu (2002), okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, suç, okuldan ayrılma, işte başarılı olma vb. değişkenler arasında ilişki olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin bu beceriyi kazandıkça matematik, fen, sosyal gibi bilgi alanlarında başarılı olacaklarının bilinmesi, okuduğunu anlama ile ilgili hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çalışmalar yapılmasına neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'ce yapılan İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Sınavı -ÖBBS- (MEB, 2002), Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for The Evaluation of Educational Achievement -IEA-) tarafından yapılan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (The Project of International Reading Language Skills -PIRLS-), (PIRLS, 2003) ve İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Örgütü -OECD- tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (Programme for International Student Assessment -PISA- (OECD, 2003; OECD, 2007) çalışmalarının bulguları Türkiye'nin okuduğu anlama becerileri konusunda oldukça alt basamaklarda olduğunu göstermektedir.

MEB'in uzun yıllardır, Türkçe ders ders kitaplarında kullandığı okuma metinleri ve bu metinlere dayalı olarak yazılmış olan soruların niteliksizliği bu sonuçların ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır (Kutlu, 1999). Oysa MEB yayınları arasında çıkan kitaplarda öğrencilerin okuduğunu anlamak için; "metnin yapısını çözümlene, metnin içeriğini anlama ve yorumlama, metni eleştirme" davranışlarını göstermesi gerektiği vurgulanmıştır (Tazebay, 1997).

Okuduğunu anlamının nasıl geliştirileceği, 10-15 yıl öncesinden başlayan tartışmalara konu olmuştur (Wigfield, 1997). Bu tartışmalar okuduğunu anlamının ölçülmesinde yeni yaklaşımların gündeme gelmesine neden olmuştur. Bunun bir sonucu olarak IEA 2001 yılında, PIRLS'ü uygulamaya koymuştur. PIRLS uygulamasına katılan ülkeler, uluslararası düzeyde ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisindeki gelişimlerini ölçme fırsatı bulmuşlardır. PIRLS'de okuduğunu anlama, toplum tarafından gereksinim duyulan ya da birey tarafından değer biçilen yazılı dil formlarını anlayabilme ve kullanabilme yeteneğidir. PIRLS'ün temelini "okuma amaçları ve kavrama süreçleri" oluşturmaktadır (IEA, 2001). Bu çalışmada PIRLS'ün kavrama süreçlerinde öngörülen ve yöntem bölümünde belirtilen kavrama süreci türleri kullanılmıştır.

Kavrama süreçlerinde yer alan sorular uzunluk, karmaşıklık, düşüncelerin soyutluğu ve örgütsel yapı gibi özellikler bakımından çeşitlilik göstermektedir. PIRLS'de kullanılan bu süreçlerin yalnızca uluslararası düzeyde kalmaması, aynı zamanda okullarda sınıfıçi okuduğunu anlama çalışmalarında da kullanılması ve yaygınlaştırılması yerinde olacaktır. Okulların, uluslararası değerlendirmelerde kullanılan bu süreçleri kendi bünyelerine taşıyarak kullanmaları ve deneyimlerini diğer okullarla paylaşmaları Türk eğitimine katkı sağlayacaktır (Kutlu ve Bodur, 2007)

Bu çalışma okuduğunu anlama becerisinin ne tür sorularla ölçülebileceği, sorulara verilen yanıtların nasıl puanlanacağı ve yorumlanacağı, öğrencilerde bu becerinin geliştirilebilmesi için geribildirim verilmesi yollarını örnek metin üzerinde üzerinde göstermektedir. Çalışmadan elde edilen bulguların, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi yolları üzerinde durmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışma, öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin belirlenmesini ele aldığı için betimsel bir çalışma özelliğindedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

### Çalışma Grubu

Çalışma, İstanbul'da bir özel okulun, ilköğretim 3. sınıf düzeyinde bulunan sekiz ayrı şubesinde ve bu şubelerde okuyan toplam 155 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

### Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Çalışma, ilköğretim 3. sınıf düzeyine uygun bir okuma parçası ile bu parçaya göre hazırlanan ve öğrencilerin farklı zihinsel düzeyini ölçen kısa yanıtli sorular üzerinden yürütülmüştür (Ek 1). Sorular, PIRLS'de kullanılan ve dört farklı zihinsel düzeyde tanımlanan aşamalı sınıflamaya (taksanmik yapı) göre hazırlanmıştır. Bu aşamalı sınıflama, basit zihinsel düşüncelerden karmaşık zihinsel düşüncelere doğru şöyle tanımlanmıştır:

1. Parçada açıkça anlatılmış bilgi ve düşünceleri bulma (doğrudan çıkarım yapma)
2. Parçada açıkça anlatılmamış düşünceleri bulma (yorumlama)
3. Kişisel bilgi ve deneyimleri kullanma
4. Parçanın öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme

Seçilen okuma parçasına, dört zihinsel düzeyden sorular yazılmıştır. Her bir soru ayrı ayrı, "en doğru yanıt"tan, "uzak yanıt"a doğru hazırlanan dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile puanlanmıştır. Öğrenci yanıtlarını belirlemek amacıyla "10" ile başlayan tanıma kodu verilmiştir (Ek 2, Ek 3, Ek 4). Bu yolla, her bir puanın öğrenciden öğrenciye değişmemesi sağlanmış ve öğrenciler hakkında doğru kararlara ulaşılmıştır. Ayrıca her bir puandaki yanıtların dağılımı grafiklerle desteklenmiş ve öğrenci yanıtlarından iyi örneklere yer verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler öğrencilerin "Tilki ve Keçi" isimli okuma parçasına dayalı olarak hazırlanmış sorulara verdikleri yanıtlardan ve bunların puanlanmasından elde edilmiştir. Yanıtlar yalnızca "anlama" boyutu dikkate alınarak çözümlenmiştir. Bu çalışmada okuma parçasına dayalı olarak hazırlanmış olan 12 sorudan yalnızca üç düzeyi (1., 2 ve 3. düzey) temsil

etmesi açısından 3 soruya örnek verilmiştir. Öğrencilerin yanıtları “anlama” boyutu için *en doğru yanıtta uzak yanıtlara* doğru aşamalı biçimde puanlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonunda elde edilen veriler, okuduğunu anlama becerisiyle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilerden yararlanılarak hem öğrenciler için hem de öğretim süreci için etkili geribildirimlere ulaşılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak öneriler ve önlemler belirlenmiştir.

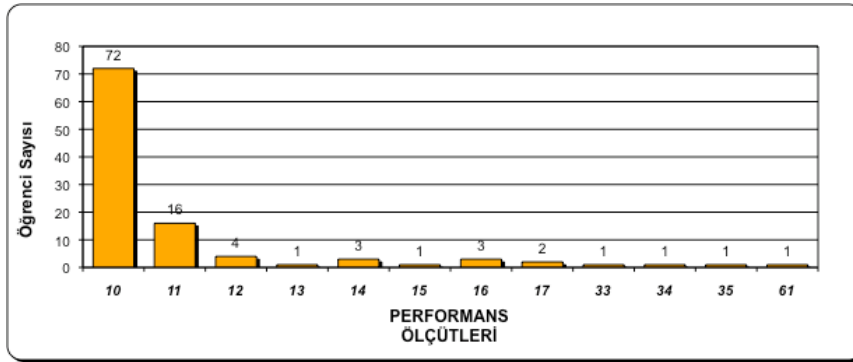
“Tilki ve Keçi” isimli okuma parçasında yer alan üç örnek soruya ilişkin bulgular grafiklerle desteklenerek yorumlanmıştır.

### 1. Soruya Ait Bulgular

#### *Soru 1: Metnin konusu nedir? (Metin ne hakkındadır?)*

Bu soru okuduğunu anlama boyutunun en basit zihinsel düzeyi olan birinci düzeyle yani “*metinde açıkça anlatılan düşünceleri bulma*” boyutuyla ilgilidir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.

**Grafik 1:** Öğrencilerin Metnin 1. Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı



Soruyu neredeyse tüm öğrenciler doğru yanıtlamışlardır. 106 öğrenciden 102’si (%98’i) soruya doğru, yanıt vermişlerdir. Öğrencilerden 71’si (%68’i) soruya en doğru yanıtı verirken, 30 öğrenci (%28’i) uzak doğru yanıtlara dağılmışlardır. Ayrıca 4 öğrenci (%4’ü) yanlış ve ilişkisiz yanıtlar vermişlerdir. Sorunun, metinde açıkça ifade edilen bir düşüncüyü sormasına rağmen 30 öğrencinin uzak, 4 öğrencinin de yanlış ve ilişkisiz yanıt vermiş olması bu öğrencilerde okuduğunu anlama çalışmalarının

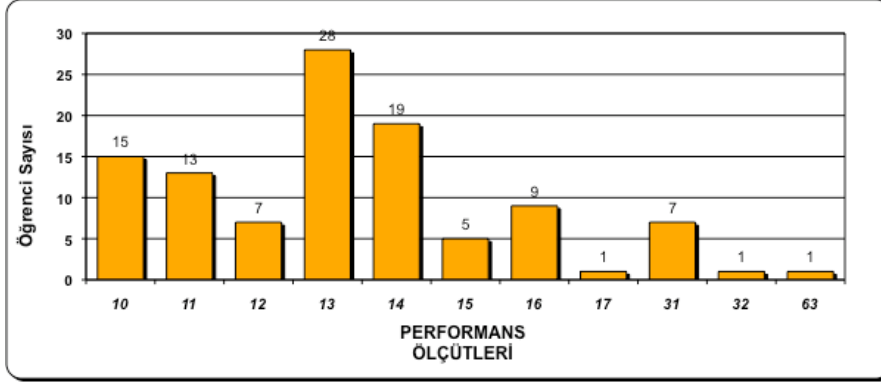
yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. 1. sorunun dereceli puanlama anahtarı Ek-2’de verilmiştir.

### 10. Soruya Ait Bulgular

#### *Soru 10: Tilkinin davranışını onaylıyor musunuz? Neden?*

Bu soru okuduğunu anlama boyutunun üçüncü düzeyi olan “*kişisel bilgi ve deneyimleri kullanma*” boyutuyla ilgilidir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.

**Grafik 2:** Öğrencilerin Metnin 10. Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı



Soruyu 106 öğrenciden ancak 15’i (%14’i) en doğru yanıtı vermişlerdir. Öğrencilerin 73’ü (%69’u) uzak doğru yanıtlara dağılmışlardır. Öğrencilerin özellikle 13 ve 14 tanıma kodlu yanıtlarda toplanmış olmaları, soruyla ölçülen özellikten uzaklaşıldığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin metinde geçen olayla ilgili olarak kişisel bilgi ve deneyimlerini kullanmakta zorlandıklarını göstermektedir. Soruya verilen yanıtların özellikle uzak yanıtlarda ve bir miktar yanlış yanıtlarda toplanmış olmaları, okuduğunu anlama çalışmaları sırasında öğrencilere metinde geçen olayla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmalarını sağlayan sorular sorulmasının önemini ortaya koymaktadır. 10. sorunun dereceli puanlama anahtarı Ek-3’te verilmiştir.

### 12. Soruya Ait Bulgular

*Soru 12: Büyük bir kuraklığın yaklaştığını duymadın mı? Çok yakında hepimiz susuzluktan öleceğiz. Ben de bu haberi duyar duymaz kendimi bu kuyuya attım. Burada öyle çok su var ki. Sen de beni dinle ve buraya gel, yoksa susuzluktan ölürsün. Hem bak sana bir şey daha söyleyeyim. Bu kadar*

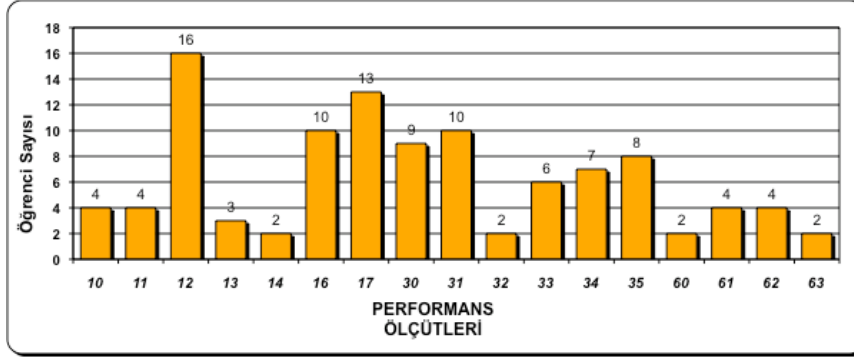


*tatlı bir su içtiğimi hatırlamıyorum. O kadar çok su içtim ki, şu anda yürüyecek halim kalmadı.*

***Keçi tilkinin yukarıdaki sözlerini doğru mu yanlış mı diye sorgulasaydı, hangi sözlerini akılcı bulmazdı? Neden?***

Bu soru okuduğunu anlama boyutunun dördüncü düzeyi olan “parçanın öğelerini, içeriğini ve dilini inceleme ve değerlendirme” boyutuyla ilgilidir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların dağılımı Grafik 3’te verilmiştir.

**Grafik 3:** Öğrencilerin Metnin 12. Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılımı



Bu soru öğrenciden “*metnin içeriğini eleştirebilme ve değerlendirme*” düzeyinde bir davranış göstermesini beklemektedir. Soruyu 106 öğrenciden 52’si (%49)’u doğru, 42 öğrenci (%40)’ı yanlış, 12 öğrenci (%11)’i ise ilişkisiz ve anlamsız yanıtlar vermişlerdir. En doğru yanıtta toplanan öğrenci sayısının yok denecek kadar az olması ve öğrencilerin uzak doğru yanıtlarda toplanmış olmaları metni eleştirebilme ve değerlendirebilme düzeyinde yanıtlanamadığını göstermektedir. Öğretmenlerin sınıfıçi çalışmalarda öğrencilere, metni nesnel bir yaklaşımla eleştiren ve ölçütler kullanarak yargılayabilen metinler kullanması ve sorular sorması, öğrencilerin bu düzeydeki zihinsel özelliklerinin gelişmesini izlemesi yerinde olacaktır. 12. sorunun dereceli puanlama anahtarı Ek-4’te verilmiştir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Tilki ve Keçi metnine dayalı okuduğunu anlama çalışmasından elde sonuçlar ve sonuçlara dayalı öneriler aşağıda kısaca verilmiştir,

## Sonuçlar

1. Öğrencilerin neredeyse tamamının, “*metinde açıkça ifade edilmiş fikirleri bulma*”yı gerektiren doğrudan çıkarım sorusunu yaptıkları görülmektedir.

2. Öğrencilerin yaklaşık %70’inin, “*kişisel bilgi ve deneyimleri kullanma*”yı gerektiren soruyu yaptıkları görülmektedir. Bu soruda öğrenciler en doğru yanıtta çok, uzak doğru yanıtlarda toplanmışlardır.

3. Öğrencilerin %50’si ise “*metnin dilini eleştirme ve değerlendirme*” düzeyindeki soruyu yanıtlamışlardır. Ancak bu soruda da öğrenciler en doğru yanıtta çok, uzak doğru yanıtta toplanmışlardır. Ayrıca bu soruda öğrencilerin küçümsenmeyecek bir kısmının da (%40) yanlış yanıtlarda toplandıkları gözden kaçırılmamalıdır.

Tilki ve keçi metninden seçilmiş üç soru kapsamında bir durum belirlemesi yapıldığında, öğrencilerin sorunun zihinsel düzeyi arttıkça uzak doğru yanıtlarda ve yanlış yanıtlarda daha çok toplandıkları görülmektedir. PIRLS 2001 uygulamasından elde bulgular (MEB, 2003), bu araştırmanın bulgularıyla aradan zaman geçmiş olmasına rağmen hâlâ benzerlik göstermektedir.

## Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak yapılabilecek öneriler şunlardır:

Öğrencilerin, metinde açıkça ifade edilmiş fikirleri bulmayı gerektiren soruları yanıtlamaları dışında, daha karmaşık yapıdaki soruları yanıtlamaları da önemlidir. Bu nedenle okullarda öğreticilerin özellikle öğrencilerin yorumlama, kişisel bilgileri, deneyimleri kullanma ve değerlendirme düzeyindeki sorulara ağırlık vermeleri yerinde olacaktır.

Öğretmenlerin okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesinde, üst düzey düşünmeyi gerektiren soru tiplerini kullanmasının yanı sıra, öğrenci yanıtlarını puanlamada dereceli puanlama anahtarı kullanmaları ve bu puanlama anahtarından elde edilen bulgulara dayanarak geribildirim vermeleri öğrencilerin okuduğunu anlama gücünün gelişmesine katkı getirecektir.

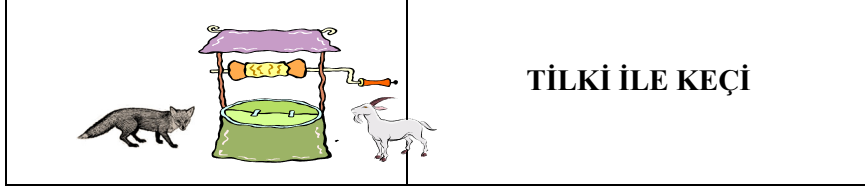
Özellikle MEB’in, öğrencilerin okuduğunu anlama güçlerinde gelişimi sağlaması çok önemlidir. Bu nedenle ulusal düzeyde eğitim kararlarının alınması ve öğrenci gelişimin izlenmesi yerinde olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- IEA (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. USA: Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Kutlu, Ö. (1999). İlköğretim okullarındaki Türkçe ders kitaplarında okuma parçalarına dayalı olarak hazırlanmış sorular üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(111), 14-21.
- Kutlu, Ö. (2004). Türkiye’de demokrasi anlayışının gelişmesini sağlayacak bir yol: Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu*.
- Kutlu, Ö. ve Bodur, S. (2007). Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi. 5-6 Mayıs 2007 İstanbul. *Sabancı Üniversitesi, Eğitimde İyi Örnekler Konferansı*.
- MEB. (2002). *ÖBBS 2002 ilköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi durum belirleme raporu*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) Yayınları.
- MEB. (2003). *PIRLS 2001, Uluslararası okuma becerilerinde gelişim projesi, ulusal rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi.
- Web:  
[http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme\\_degerlendirme/dokumanlar/index.html](http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/index.html) (Alındığı tarih: 07.12.2003).
- OECD (2003). *Education at a glance: OECD indicators*.
- Web: <http://www.oecd.org/document/> (Alındığı tarih: 17 Ekim 2005).
- OECD (2007). *PISA 2006 science competencies for tomorrow's world*.  
Web:<http://www.oecd.org/document/> (Alındığı tarih: 07 Aralık 2007).
- Özdemir, E. (1998). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- PIRLS (2003). *PIRLS international report*. US: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tazebay, A. (1997). *İlköğretim öğrencilerinin okuma becerilerinin okuduğunu anlamaya etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe ğretiminde okuma alışkanlığı ve çocukların okuma eğilimleri. *Türk Dili*, 609, 547-563.
- Yağcıoğlu, S. Ve Değer, A. C. (2002). Üstbilişsel okuma becerilerinin kazandırılması üzerine bir atölye alışması. 2. *Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, s.34-43. İstanbul: Eyüboğlu ğretim Kurumları Yayınları.
- Yangın, B. (1999). *İlköğretimde Türkçe ğretimi. İlköğretimde etkili öğretme ve öğrenme ğretmen el kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59+68.

## Ek-1



Tilkinin biri, nasıl olduysa kuyuya düşmüş. Çabalamış çabalamış bir türlü kuyudan çıkmayı başaramamış. Tam umudunu kestiği sırada, bir keçinin su içmek için kuyunun başına geldiğini görmüş.

Kuyudaki tilkiyi gören keçi seslenmiş:

- Günaydın tilki kardeş. Orada ne yapıyorsun?

Tilki bir kurnazlık düşünmüş ve keçiye şöyle bir yanıt vermiş:

- Büyük bir kuraklığın yaklaştığını duymadın mı? Çok yakında hepimiz susuzluktan öleceğiz. Ben de bu haberi duyar duymaz kendimi bu kuyuya attım. Burada öyle çok su var ki. Sen de beni dinle ve buraya gel, yoksa susuzluktan ölürsün. Hem bak sana bir şey daha söyleyeyim. Bu kadar tatlı bir su içtiğimi hatırlamıyorum. O kadar çok su içtim ki, şu anda yürüyecek halim kalmadı.

Tilkinin sözlerine inanan keçi hemen kuyuya atlamış. Tilki de hiç zaman kaybetmeden keçinin sırtına basıp kuyudan çıkmış. Sonra da kuyunun içindeki keçiye şöyle seslenmiş:

- Keçi arkadaş, bir daha bir kuyuya atlamadan önce iyice düşün olur mu?

### SORULAR

- 1- Metnin konusu nedir? (Metin ne hakkındadır?)
- 2- Metnin kahramanları kimlerdir?
- 3- Tilki, kuyuya inmesi için keçiye yalan söyledi.  
Bunun gerçek nedeni nedir?
- 4- Tilkinin ve keçinin kişilik özelliklerinden iki tanesini yazın.
- 5- Keçinin başına gelenlerin nedeni nedir?
- 6- Keçinin başına gelenlerden sonra, “düşünmeden hareket etmek” konusundaki görüşleriniz nasıl etkilendi?
- 7- Keçi tilkiye inanmasaydı, masalın sonu tilki ve keçi açısından nasıl değişirdi?

- 8- Metinde bir yeri değiştirmek isteseydin neresini değiştirirdin? Neden?
  - 9- Sen tilkinin yerinde olsaydın kuyudan çıkmak için nasıl bir yol izlerdin?
  - 10- Tilkinin davranışını onaylıyor musunuz? Neden?
  - 11- Metnin vermek istediği mesajı hem tilki hem de keçi açısından yazın.
  - 12- Büyük bir kuraklığın yaklaştığını duymadın mı? Çok yakında hepimiz susuzluktan öleceğiz. Ben de bu haberi duyar duymaz kendimi bu kuyuya attım. Burada öyle çok su var ki. Sen de beni dinle ve buraya gel, yoksa susuzluktan ölürsün. Hem bak sana bir şey daha söyleyeyim. Bu kadar tatlı bir su içtiğimi hatırlamıyorum. O kadar çok su içtim ki, şu anda yürüyecek halim kalmadı.
- Keçi tilkinin yukarıdaki sözlerini doğru mu yanlış mı diye sorgulasaydı, hangi sözlerini akılcı bulmazdı? Neden?

## Ek-2

### 1. Soruya Ait Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt Tanıma Kodu	<i>En Doğru Yanıt</i>
10	<b>Metnin konusunu -metnin ne hakkında olduğunu- bir cümle yazar.</b> (Burada öğrencinin tilkinin keçiyi kandırmasıyla ilgili bir kavramı kullanması önemlidir.) <b>Örnek Yanıt:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Metnin konusu, kuyuya düşen bir tilkinin, kurtulmak için keçiyi nasıl kandırdığı hakkındadır.</li><li>Metin, tilki tarafından kandırılan keçi hakkındadır.</li></ul>
	<i>Uzak Doğru Yanıtlar</i>
11	Tilkinin kurnazlığı, keçinin saflığı.
12	Keçinin saflık yapıp zarar görmesi hakkındadır. Keçinin sözüne inanması. Düşünmeden hareket etmesi.
13	Kandırılan keçi hakkındadır ya da kurnazlık yapan tilki.
14	Tilkinin kendini kurtarmak için çabalaması.
15	Tilkinin keçiyeye yalan söylemesi hakkındadır.
16	Tilki ve keçi hakkındadır.
17	Kahramanları ters yazmışsa.
18	Tilkinin kuyuya düşmesi hakkındadır. Kuyudaki tilki hakkındadır.
	<i>Yanlış Yanıtlar</i>
30	Kuyuda kalmak hakkındadır.
31	Metin keçinin kuyuya düşmesi hakkındadır.
32	Metin hayvanlar hakkındadır.
33	Keçinin tilkiyi kurtarması hakkındadır.
34	Kuyudaki tilkinin keçiden yardım istemesi hakkındadır.
35	Keçinin tilkinin şakasına inanması.
50	<i>Boş</i>
	<i>Diğer Yanıtlar</i>
60	İnatçılık hakkındadır.
61	Konu yerine ana düşüncenin yazılması.
62	Metin arkadaşlık hakkındadır.
63	Paragrafı genel olarak ya da olduğu gibi özetleyen ifadeler.

### Ek-3

#### 10. Soruya Ait Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıtı Tanıma Kodu	<i>En Doğru Yanıt</i>
10	Tilkinin davranışını onaylayıp onaylamadığını belirtir ve nedenini yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> Hayır, tilkinin davranışını onaylamıyorum. Çünkü zor durumda kalsak bile başkalarını tehlikeye atarak kendimizi kurtarmaya çalışmamalıyız.
	<i>Uzak Doğru Yanıtlar</i>
11	Hayır, onaylamıyorum. Kurnazlık kötüdür.
12	Hayır, onaylamıyorum. Keçiye kandırmamalıydı.
13	Hayır, yalan söylemek kötü bir şeydir. Doğruyu söyleyebilirdi.
14	Hayır onaylamıyorum. Kandırmak yerine yardım isteyebilirdi.
15	Hayır, yaptığı davranış kötü. Keçi kuyuda kalmamalıydı. Her canlının yaşamaya hakkı vardır.
16	Hayır,yaptığı güzel bir davranış değil.(Yaptığı davranış kötüdür, yanlışır.)
17	Onaylamıyorum tilki kuyuda kalmalıydı.
	<i>Yanlış Yanıtlar</i>
30	Keçiye başka yalanlar söyleyebilirdi.
31	Evet, onaylıyorum. Kendini kurtarmak istedi.
32	Onaylamıyorum. Keçinin sırtına bastı.
33	Saçma sapan davranmış.
50	<i>Boş</i>
	<i>Diğer Yanıtlar</i>
60	Başkalarının kötü yanları ile alay etmemeliyiz.
61	Arkadaşlarımıza iyi davranmalıyız.
62	Kuyuya düşülmez.
63	Onun da kendine ait bir hayatı var.



## Ek-4

### 12. Soruya Ait Dereceli Puanlama Anahtarı

Yanıt Tanıma Kodu	<i>En Doğru Yanıt</i>
10	Paragrafta akılcı olmayan cümleyi bulur ve nedenini yazar. <b>Örnek Yanıt:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Susuzluktan öleceğini duyunca kendini bu kuyuya atması akılcı değil. Çünkü kuyudan suyu kovayla çıkarabilirdi.</li></ul>
	<i>Uzak Doğru Yanıtlar</i>
11	<b>Örnek Yanıt:</b> Kuraklığın yaklaştığını söylediği bölüm. Çünkü kuraklık gelince kuyuya atlanmaz.
12	<b>Örnek Yanıt:</b> Büyük bir kuraklık yaklaşıyor herkesin haberi olurdu.
13	<b>Örnek Yanıt:</b> Kuraklık olunca kuyudaki su da bitecek.
14	<b>Örnek Yanıt:</b> Kuraklık geldiğinde sadece su içerek kurtulamayız.
15	<b>Örnek Yanıt:</b> İçinde su var diye çıkamayacağı kuyuya atlaması.
16	<b>Örnek Yanıt:</b> Bütün sular tatlıdır.
17	Sadece bölümü yazar nedenini açıklamaz. <b>Örnek Yanıt:</b> Kuraklık var diye kuyuya çağırıldığı bölüm.
	<i>Yanlış Yanıtlar</i>
30	O kadar su içtim ki yürüyecek halim kalmadı. Susuzluktan ölünmez.
31	Kuraklığın yaklaştığı bölüm. Herkes bildiğini yapmalı.
32	Kuraklığın yaklaştığı bölüm. Çünkü su döngüsü var.
33	Yürüyecek halim kalmadı. Çünkü kuyuda yürünmez.
34	Kuraklığın yaklaştığı bölüm. Çünkü kuraklık bize bağlı.
35	Çünkü çok saçma.
50	<i>Boş</i>
	<i>Diğer Yanıtlar</i>
60	Susuzluktan öleceğiz bölümü. Hayvanların belki hepsi ölmez.
61	Kuraklığın yaklaştığı bölüm. Çünkü onu ancak babası söyleyebilir.
62	Keçi sorgulasaydı bu duruma düşmezdi.
63	Tilki kuyuda kalamaz.



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONUSUNDAKİ KAVRAM YANILGILARININ BELİRLENMESİ

Arş. Gör. Recep Serkan ARIK\*

### ÖZET

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda kullandığı bazı kavramları kavramlama durumları ve kavram yanlışları incelenmiştir. Öğretmen adaylarından, uzmanlar tarafından belirlenen kavramları birer cümle ile tanımlamaları istenmiştir. Bu kavramlar; geçerlik, güvenirlik, ölçme, oranlı ölçek, dolaylı ölçme, bağıl değerlendirme, kapsam geçerliği, bağıl ölçüt, değerlendirme ve sabit hata olarak belirlenmiştir. Çalışmaya Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 4. sınıfında okuyan 100 öğrenci katılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin %26'sının geçerlik kavramında, %18'inin ölçme, güvenirlik, oranlı ölçek kavramlarında, %15'inin dolaylı ölçme ve bağıl değerlendirme kavramlarında, %12'sinin kapsam geçerliği kavramında, %11'inin bağıl ölçüt kavramında, %9'unun değerlendirme kavramında ve %5'inin ise sabit hata kavramında yanlışları olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen adayı, Kavram yanlışlığı

---

\* Ankara Üniversitesi [arik@education.ankara.edu.tr](mailto:arik@education.ankara.edu.tr)

## GİRİŞ

Öğrencilerin derslerden elde ettikleri notlara göre bir üst sınıfa veya bir üst öğretim basamağına kadar ilerletilmeleri, bütün eğitim sistemlerinin uyguladığı bir yoldur. Bu nedenle eğitim sistemlerinde ve okullarda öğrenci akışını etkileyen en önemli etken, öğrencilerin ders başarılarıdır. “Okullarda ders programlarında yer alan konuların ne kadarının öğrenildiği”, ayrıca “bu öğrenmelerin ne düzeyde gerçekleştiği” gibi sorular eğitimcileri teorik ve pratik yönden ilgilendirmektedir. Eğitimle ilgilenen kişiler veya eğitimciler, pratikte bir öğrenci veya öğrenci grubu hakkında, başarıya dayanan kararlar vereceği zaman bu soruların yanıtlarına ihtiyaç duyarlar. Okullarda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeyi zorunlu kılan nedenlerden biri, öğrencilerin eğitim sistemi içindeki ilerleyişini, akışını, düzenleme ihtiyacıdır (Oğuzkan, Turgut ve Özoğlu, 1974).

Ölçme ve değerlendirme birbirinden ayrı anlam taşıyan iki kavramdır. Öğretmenlerin ve bazı eğitimcilerin bu kavramları birbirine karıştırarak kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bireyler hakkında verdikleri kararlar geçerli ve güvenilir olmalıdır. Birey başarısı hakkında alınan kararların isabetli olması, hem dayandığı gözlem ya da ölçmelerin doğruluğuna hem de seçilen değerlendirme ölçütünün uygunluğuna bağlıdır. Bugün ülkemizde ölçme ve değerlendirmenin iyi bilinmemesi, ölçme sonuçlarıyla ölçütlerin birbiriyle karıştırılmasına ve yetersiz dayanaklarla isabetsiz kararlar verilmesine sebep olmaktadır (Turgut, 1983).

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında, öğretmenler başrolü oynamaktadır (Eskicumalı, 2002). Aynı zamanda öğretmen; öğrenci ile devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (Bircan, 2003). Bu bağlamda nitelikli bir eğitim için birçok öğenin yanında görevin gerektirdiği yeterliğe sahip öğretmenlere gereksinim vardır.

Öğretmen yeterlikleri belirlenirken üzerinde durulan noktalar dikkatle incelendiğinde öğretmenlerin temelde belli kavramları kullandıkları göze çarpmaktadır. Öğrenci başarısını ölçen ve değerlendiren öğretmenin bu kavramları doğru ve yerinde kullanması onun mesleğinin gereklerinden birisidir ve aynı zamanda da önemli bir yeterliktir.

Kavramlar konusunda yanlış anlamaları ortaya çıkarmak için yapılan araştırmalarda “kavram yanılığısı” tanımı karşımıza çıkmaktadır. Bunun için öğretmen adaylarının kavram yanılığılarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Editör David B. Guralnik Webster Yeni Dünya Sözlüğü (1986)’da, kavram (concept) sözcüğü, bir görüşün veya düşüncenin özellikle nesnelere sınıflandırılmış, genelleştirilmiş hali olarak tanımlanmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü (www.tdk.org.tr) ise kavram sözcüğünü, bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, nosyon olarak tanımlamaktadır. Kavramlama (conception), olay zincirlemelerinin veya bazı işlerin başlangıcı; zihinsel algılama davranışı, süreci veya gücü; özellikle soyut düşüncelerin oluşması; orijinal bir fikir, model veya plan demektir. Kavram yanılığısı (misconception), yanılığı anlama olarak da geçmektedir ve kavramlamanın yanılığı veya eksik yapılması olarak tanımlanmaktadır (Webster, 1986).

Kavram yanılığısı bir hata ya da bilgi eksikliğinden dolayı yanılığı verilen bir yanıt değildir. Kavram yanılığısı, zihinde bir kavramın yerine oturan, bilimsel olarak o kavramın tanımından farklı olan demektir. Nakhleh (1992), kavram yanılığılarını, bilimsel olarak kabul gören ve öğretmenin yapılandırılmasını hedeflediği kavramların dışında öğrencilerin kendilerince yapılandırdıkları kavramlar olarak tanımlamıştır. Birey, yanılığıya düştüğü kavramın doğru olduğunu nedenleri ile birlikte açıklıyorsa ve kendisinden emin olduğunu söylüyorsa kavram yanılığısı vardır. Başka bir açıdan bütün kavram yanılığıları birer hatadır ama bütün hatalar birer kavram yanılığısı değildir (Treagust, 1988). Kavram yanılığısını Baki (1999), öğrencilerin yanılığı inançları ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Kavram yanılığıları, zihinsel yapıda bir kez yer edindikten sonra, yeni bilgiler öğrenilirken bu yapıya göre çarpıtılmaktadır. Kavram yanılığıları yeni karşılaşılan bir durumla ya da bilgiyle çelişirse, öğrenciler bu çelişkiyi çoğu zaman görmezden gelmektedirler. Öğrenciler karşılarına çıkan olayları yanılığı ama zihinlerinde yerleşik olan bu temele dayanarak yorumlamakta ve çözümler üretmektedirler. Bu süreç, zamanla yanılığıların daha da güçlenmesine ve zihinde daha yerleşik hale gelmesine neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde bu yanılığıların düzeltilmesi zorlaşmaktadır (Taylor ve Kowalski, 2004).

Eğitimde yer alan kavramlar bireyin yaşamında ilk olarak karşılaştığı kavramlardır. Öğrenciler okula başladıkları ilk günden itibaren yeni kavramlarla karşılaşırlar ve ilerki yaşantılarında bu kavramları sıkça

kullanırlar. Bu açıdan onları yetiştiren öğretmenlerin kavramları doğru öğrenmeleri ve kullanmaları çok önemlidir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmedeki kavram yanlışlarını belirlemek, eğitim sürecinin başında yanlışlarını, yanlış anlamalarını kontrol altına alabilmek, etkili ve düzenli bir eğitim sürecinin kurulmasında önemli bir aşamasını oluşturur.

Birçok öğretmen adayı kavram yanlışlarının farkında değildir. Hatta kavram bilgileri açısından kendilerini yeterli görmekte ve kavramları hatasız kullandıklarını düşünmektedirler. Bu yüzden, öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının belirlenmesi, öğretmen yetiştiren ve öğretmenlerden sorumlu olan kurumlara önemli bilgiler sağlayacaktır.

### **AMAÇ**

Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme alanında var olan kavram yanlışlarının belirlenebilmesi amacını taşımaktadır.

### **YÖNTEM**

Kavram yanlışlarını belirlerken birçok yöntem kullanılır. Bunların içinden çalışmaya uygun olan açık uçlu soru modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının belirlenen kavramları kavramlama düzeyleri belirleneceğinden tarama türündeki bu çalışma için çalışma grubu, veriler ve toplanması, veri toplama aracı ve verilerin çözümlenmesi verilmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan 100 öğrenci oluşturmaktadır.

#### **Araştırma Verileri**

Çalışma'da araştırmacı tarafından hazırlanan ve 5 ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından ortak seçilen kavramdan oluşan bilgi formu verileri kullanılmıştır.

Bu form 10 ölçme ve değerlendirme kavramına ilişkin birer cümle ile tamamlama gerektiren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

## Verilerin Analizi

Çalışmada, üniversite son sınıfta okuyan öğrencilere ölçme ve değerlendirme kavramlarını içeren bilgi formu bir ders saatinde uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğru kavram, yanlış kavram ve kavram yanılığı olacak şekilde gruplandırılarak bu veriler üzerinden yüzde ve frekanslar belirlenmiştir.

## BULGULAR

Çalışmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının belirlenen kavramları kavramlama düzeylerinin yüzde ve frekans dağılımları yapılarak elde edilen bulgular verilmiştir.

Öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğru yanıt, yanlış yanıt, kavram yanılığı ve boş olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre her bir kavram için frekans ve yüzdelik tabloları oluşturulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Verdikleri Yanıtlara Göre Gruplandırılmış Yanıtları

Kavram yanılığları	Doğru Kavram	Yanlış Kavram	Kavram Yanılığı	Boş
Ölçme, herhangi bir durumu belirli bir ölçüt kullanarak değerlendirmektir.	16(%20)	17(%21)	15(%18)	33(%40)
Dolaylı ölçme, aracı kullanılmadan yapılan ölçmedir	16(%20)	36(%45)	12(%15)	17(%21)
Oranlı ölçek, belirli zaman aralıklarında uygulanan ölçektir	16(%20)	17(%21)	15(%18)	33(%40)
Bağılı ölçüt, önceden belirlenen bir ölçüte göre bağlı olan ölçüttür	31(%38)	15(%19)	9(%11)	26(%32)
Değerlendirme, ölçme işleminin sayı ve sembollerle ifade edilmesidir	19(%23)	20(%24)	7(%9)	36(%44)
Bağılı değerlendirme, değerlendirmenin bir değışkene bağlı olmasıdır	12(%15)	32(%39)	12(%15)	26(%4)
Geçerlik, şartlara bağlı olan değışmeme durumudur	11(%13)	25(%30)	21(%26)	25(%30)
Kapsam geçerliği, öğretilcek konunun tüm kavramlarını içeren bir testin veya soruların değerlendirilmesidir	9(%11)	31(%38)	10(%12)	32(%39)
Güvenirlik, bir maddenin ölçmek istediği özelliği ölçme derecesidir	16(%20)	17(%21)	15(%18)	33(%40)
Sabit hata, ölçme değerlendirme sürecinde tüm bireyler tarafından yapıldığı kabul edilen maddedir	56(%68)	9(%11)	4(%5)	13(%16)

Tablo 1, kavram yanılığlarını ve bu kavram yanılığlarının neler olduğunu yüzdeliklerle göstermektedir. Her bir kavrama ilişkin kavram yanılığları belirtilmiş ve bunların doğru yanıt, yanlış yanıt, kavram yanılığı ve boş bırakılmaları tabloda gösterilmiştir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenliği programı ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programı öğrencilerinin sayılarının birbirine yakın olmadığı için bir karşılaştırma yapılmamıştır. Bunun yerine tek bir grup olarak analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin %26'sının geçerlik kavramında, %18'inin ölçme, güvenilirlik, oranlı ölçek kavramlarında, %15'inin dolaylı ölçme ve bağıl değerlendirme kavramlarında, %12'sinin kapsam geçerliği kavramında, %11'inin bağıl ölçüt kavramında, %9'unun değerlendirme kavramında ve %5'inin ise sabit hata kavramında yanlışları olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının en çok geçerlik, ölçme, güvenilirlik ve oranlı ölçek kavramlarında kavram yanlışına düştükleri belirlenmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanında sıklıkla kullanacakları kavramlara ilişkin kavram yanlışları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının en çok geçerlik kavramında kavram yanlışları olduğu görülmüştür. Bu kavrama verilen yanıtlar incelendiğinde ise geçerlik kavramını güvenilirlik kavramı ile karıştırdıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında sıklıkla kullanacakları bu kavramları doğru öğrenmelerini sağlamak oldukça önemlidir. İleride yaşanabilecek olumsuz durumları engellemek için ise farklı öğretim yolları önerilebilir.

Bu çalışmadan çıkan sonuçlar ile; öğretmen yetiştiren kurumlarda ölçme ve değerlendirme kapsamında yer alan kavramların anlaşılma durumlarını ve kavram yanlışlarının nedeni belirlenip bu bağlamda programların gözden geçirilip etkin bir biçimde güncelleneceği ve uygulanacağı düşünülmektedir.

Bu tür çalışmanın sosyal bilimler alanında ilk defa yapılması, araştırmanın dayandığı çalışmaların az olması ve yazılı olarak alınan yanıtların gruplandırılırken hata yapılma olasılığı araştırma için sınırlılık teşkil etmektedir. Bu nedenle, ileride yapılacak olan kavram yanlışları ile ilgili çalışmalarda farklı soru formatları kullanılması önerilmektedir. Sonuç olarak; öğrencilere ölçme ve değerlendirme alanında konular anlatılırken kavramlar konusuna daha fazla ağırlık verilmeli ve kavram öğretimi konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir.



## KAYNAKÇA

- Baki, A. (1999). Cebirle ilgili işlem yanlışlarının değerlendirilmesi. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. M.E.B., ÖYGM.
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde yeni yönelimler. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu, Öğretmen Hüseyin Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları: 8, Ankara.
- Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Pegema Yayınları (2. baskı), Ankara.
- Guralnik, D.B. (1986). Webster's new world dictionary. 2nd ed., New York: Prentice Hall Press.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry. Journal of Chemical Education, 69, 191-196.
- Oğuzkan, T.; Turgut, F. ve Özoğlu, S. Ç. (1974). Ortaöğretimin ikinci devresinde ders geçme ve kredi düzeni üzerinde bir simülasyon denemesi. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Taylor, A. K.; Kowalski, P. (2004). Naive psychological science: the prevalence, strength and sources of misconceptions. The Psychological Record, 54, 15-25.
- Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic tests to evaluate student's misconceptions in science. Journal of Biological Education, 10(2), 159-169.
- Turgut, F. (1983). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları, Esat Cad. 55/9. Ankara.
- Web: <http://www.tdk.org.tr/TDKSOZLUK/sozbul.asp?KELIME=kavram> (04. 07. 2006).



**ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ ve AKRAN DEĞERLENDİRMELERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ ve PERFORMANS  
GÖREVLERİNDE GÜVENİRLİK SORUNU ÜZERİNE BİR  
ÇALIŞMA**

**Uzman Ayşen YİĞİTSOY\***

**Uzman C. Deha DOĞAN\*\***

**ÖZET**

Yapılandırmacı yaklaşım şemsiyesi altında öğretim programlarında, öğretim yöntem ve tekniklerinde bir takım değişiklikler yapılmıştır. Bu kapsamda eğitim sürecinde başarılı bir reform sağlayabilmek için eğitim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olan ölçme değerlendirme alanında da bir takım yenilikler gündeme gelmiştir. Daha çok sürece odaklı, üst zihinsel becerilerin gelişimini sağlayan, öğrenciyi yargılamayıp öğrencinin gelişimine yardımcı olan yeni değerlendirme yöntemlerinden bir tanesi Performans Değerlendirmedir. Performans değerlendirmede öğrencilerin karmaşık yapıdaki bazı görevleri yerine getirmeleri istenmektedir. Bu amaçla performans görevi adı verilen soru yapıları kullanılır. Performans görevlerinin puanlamasında ise dereceli puanlama anahtarları kullanılır. Dereceli puanlama anahtarları değerlendirilecek ölçütleri ve bu ölçütlere ilişkin ayrı yarı tanımlamaları içeren puanlama araçlarıdır. Dereceli puanlama anahtarları performans görevlerinin daha güvenilir puanlamasını sağlamaktadır. Bu çalışmada ilköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi için hazırlanan performans görevinde, öğrenci performanslarının betimlenmesinde kullanılan dereceli puanlama anahtarlarından elde edilen

---

\* Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla Okulları aysengecer@hotmail.com

\*\* Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla Okulları dehadogan@gmail.com

puanların güvenilirliklerini incelemek ve öğretmen, öğrenci ve akran değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma, ilişkisel tarama niteliğinde bir çalışmadır. İlköğretim öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin varolan tutumlarının betimlenerek ve seçilen bazı değişkenlerin anılan tutumlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadıklarına bakılmıştır. Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla İlköğretim okulu 5 C sınıfında bulunan 20 öğrenci ve iki Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmada gereksinim duyulan veriler, 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi için hazırlanan performans görevi ve ona ait dereceli puanlama anahtarları kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada öğretmen, öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırmada iki öğretmen puanlaması arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, öğretmen-öz, öğretmen-akran ve öz-akran puanlamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

**Anahtar sözcükler:** Performans görevi, güvenilirlik, öz değerlendirme, akran değerlendirme, öğretmen değerlendirme

## GİRİŞ

Okullarda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temelini bilişsel alana yönelik öğrenci davranışları oluşturmaktadır. Bilişsel alan iki ana başlıkta incelenmektedir (Haladyna, 1997). Bunlardan biri *erişi* diğeri ise *yetenektir*. Erişi, bilgi ve beceri olarak adlandırılan iki temel boyuttan oluşmaktadır. Burada bilgi ve beceri, kısa sürede; yetenek ise uzun sürede öğrenilen davranışları ifade etmektedir. Bilgi ve beceriler, tek doğru cevabı olan ve bir ders, bir ünite veya bir dönem gibi kısa sürede gelişebilen gözlenebilir davranışları kapsar. Bilgi, ezberlenen veya kavranan ders içeriğini gösterir. Noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili bilgiye sahip olma, noktadan sonra büyük harfle başlama, cümlenin sonuna nokta koyacağını bilme bilgi düzeyinde davranış örneğidir. Beceriler ise, bilginin benzer veya farklı durumlarda kullanılmasını içeren daha karmaşık bir süreçtir. Yukarıdaki örnekle bağlantılı olarak noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat ederek yazı yazma ise beceri düzeyinde davranışa örnek olarak verilebilir. Bilgi ve beceri düzeyindeki davranışlar, alt düzey zihinsel becerileri ifade eder. Yetenek ise, kazanılmış bilgi ve becerilerin kullanılmasını gerektiren, geliştirilmesi uzun zaman alan, öğrencide gözlenmesi zor olan ve tek bir doğru cevabı olmayan davranışları temsil eder (Büyüköztürk, 2007). Problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık, yetenek düzeyinde davranış

örnekleridir. Yetenek düzeyindeki davranışlar, sadece zihinsel süreçleri değil motivasyon ve tutum gibi duyuşsal özellikleri de içerirler.

Bilgi ve becerilerden oluşan alt düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde daha çok sınıfta öğretilen ve ders kitaplarında yer alan içeriğin bir anlamda tekrarını içeren çoktan seçmeli, doğru yanlış, tamamlamalı, eşleştirmeli vb. sorulardan oluşan ve kağıt-kalem testleri olarak da bilinen klasik ölçme araçları kullanılmaktadır (Haladyna, 1997). Buna göre yazar, öğrencilerin karmaşık zihinsel süreçleri değil “alt zihinsel düzey” olarak ifade edilen yalın veya basit süreçleri kullandıkları üzerinde durmaktadır. Yalnızca bu tip soru yapılarının kullanılması, eğitim sürecini öğrencinin öğrenmesine yardım eden bir süreç olmaktan çıkarıp öğrenciyi teste hazırlayan bir sürece dönüştürmektedir (Birenbaum, 1996). Daha farklı bir deyişle değerlendirmeyi, eğitim sürecinin bir parçası değil başlı başına bir hedefi haline getirmektedir. Bunun yanı sıra öğretim ve değerlendirme sürecinin birbirinden bağımsız olduğu klasik değerlendirme yöntemlerinde öğretimden ve testi hazırlamadan sorumlu olan kişilerin aynı kişi olmaması durumunda çok büyük geçerlik problemleri ortaya çıkmaktadır. Böyle olunca testler sınıf içinde verilen eğitimle ilişkili olmayabilmektedir. Ayrıca test planı, madde yazım formatı, değerlendirme için belirlenen ölçütler ve puanlama süreci genellikle öğrencilerle paylaşılmamaktadır. Bu tip testler daha çok kalem kağıt-testleri olup belli bir zaman sınırlaması altında, öğrencinin yardımcı materyal kullanmasına izin verilmeden, uygulanmaktadır. Bu noktada uzun bir süreçteki gelişim basamakları göz ardı edilerek yalnızca ürüne odaklanılmaktadır.

Kutlu (2004), ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenilenin var olduğu şekliyle nasıl kullanıldığını betimlemekten çok, özgün durumlarda yeni bilgileri yapılandırmada ne derece kullanıldığını da göstermesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlatılanlardan da anlaşılacağı gibi üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde klasik yöntemler dışında kalan yöntemler olarak da bilinen yeni (alternatif) değerlendirme yöntemlerinin kullanılması daha etkili olmaktadır. Yazarlar, sınırlandırılmamış cevap gerektiren açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavların da bu amaçla kullanılabilirliğini ifade etmektedirler. Haladyna (1997), ayrıca sınırlandırılmış cevap gerektiren açık uçlu sorulardan oluşan yazılı sınavların bu amaçla kullanılabilirliğini ifade etmektedir.

Üst düzey zihinsel becerileri tanımlayan yetenekleri değerlendirmede kullanılan yöntemlere farklı yazarlar farklı isimler vermektedirler. Bazı yazarlar (Garcia ve Pearson, 1994; Nitko, 2004) klasik yöntemler arasında sayılan kağıt-kalem testleri dışında kalan değerlendirme yöntemlerini, a)

performans değerlendirme b) portfolyo değerlendirme ve c) otantik değerlendirme olarak incelemektedirler. Bazıları ise kağıt-kalem testleri dışında kalan değerlendirme yöntemlerini a) performans değerlendirme ve b) Portfolyo değerlendirme olarak ele almaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, yeni değerlendirme yöntemlerinin , klasik kalem-kağıt testlerini dışta bırakan yöntemler olduğu anlaşılmaktadır. Otantik değerlendirme literatürde gerçek yaşam ile ilgili olarak verilen bir görevin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Pek çok yazar, performans dayalı değerlendirme için çocuklara verilecek performans görevlerinin otantik olmasının arzulanan bir durum olduğunu ve böylece öğretimsel hedeflerle gerçek dünya arasında bir bağlantının daha kolay kurulabildiği görüşünü paylaşmaktadırlar. Buna göre otantik değerlendirmenin, ayrı bir yöntem olarak değil, tüm yeni değerlendirme yöntemleri için temel bir ilke olarak kabul edilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir (Büyüköztürk, 2007).

Performans değerlendirme günümüzde gittikçe yaygınlaşan ve klasik değerlendirme yöntemleri kadar önem kazanan bir yeni değerlendirme yöntemi olduğuna göre bu yöntemde hazırlanan ölçme araçlarının sınırlılığı olarak görülen güvenilirlik kavramının irdelenmesi ve üzerinde çalışılması, daha güvenilir ölçme araçlarının hazırlanmasında ve bu konudaki sınırlılığın en aza indirilmesinde bize yol gösterecektir.

## AMAÇ

Bu çalışmada 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde öğrencilere verilen bir performans görevinin puanlamasında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirlik düzeyini ve performans görevindeki başarı açısından öğretmen ve öğrenci algıları arasında bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır.

### *Alt Amaçlar*

1. İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan performans görevinde aynı branştan iki öğretmenin öğrencilerin performans düzeyine ilişkin puanları arasındaki tutarlılık nedir?
2. İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan performans görevinde öğrenci ve öğretmen, puanlamaları arasındaki tutarlılık nedir?
3. İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan performans görevinde öğrenci ve akran, puanlamaları arasındaki tutarlılık nedir?

4. İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan performans görevinde öğretmen ve akran puanlamaları arasındaki tutarlılık nedir?

## ÖNEM

Ülkemizde ilköğretimde yeni uygulamaya koyulan ve ileriki yıllarda ortaöğretimde de kademeli olarak uygulanacak olan yeni değerlendirme yöntemlerinin üstün yönlerinin yanında en çok eleştirilen yanı güvenilirlik açısından sınırlılığa sahip olmasıdır.

Performans değerlendirmede öğrenci çalışmalarının puanlamasında kullanılan dereceli puanlama anahtarlarının (rubric) hazırlanma aşamasında yukarıda sayılan bazı basamakların izlenmesi güvenilirlik problemini belli bir oranda azaltsa da kesin bir çözüm getirememektedir. Bu nedenle dereceli puanlama anahtarlarının güvenilirlik düzeylerinin belirlenmesi, öğrenciler hakkında daha doğru bilgiler elde edilmesini, daha doğru kararlar verilmesini sağlayacaktır.

## SINIRLILIKLAR

1. Araştırma 2007-2008 öğretim yılında Başkent Üniversitesi Kolej Ayşebla İlköğretim Okulu 5 C sınıfında bulunan 20 öğrenci ile,
2. Fen ve Teknoloji dersi ile,
3. İki Fen ve Teknoloji öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

## YÖNTEM

Bu çalışmada İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde performans görevi değerlendirmesinde kullanılan öz, akran ve öğretmen dereceli puanlama anahtarları arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Bu sayede hem aracın güvenilirlik düzeyi hem de öğretmen ve öğrenci algıları arasındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır.

### Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (1999)'a göre ilişkiyel tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlar. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil aramada olduğu gibi ayrı ayrı sembolleştirilir.

### **Çalışma Grubu**

Başkent Üniversitesi Kolej Ayşeabla İlköğretim okulu 5 C sınıfında bulunan 20 öğrenci ve iki Fen ve Teknoloji dersi öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada verilerin toplanması için 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersi için hazırlanan performans görevi ve ona ait dereceli puanlama anahtarları kullanılmıştır. Öğretmen, öz ve akran değerlendirme için üç ayrı dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öz değerlendirme, öğretmen değerlendirme ve akran değerlendirme formları aynı ölçütleri kapsamaktadır. Ancak akran değerlendirme formları öğrencinin arkadaşının çalışmasında gözlemleyebileceği özelliklere ilişkin ölçütleri içermektedir. Öz ve akran değerlendirme formlarında kullanılan ifadeler 5. sınıf öğrencisinin anlayacağı şekilde düzenlenmiştir. Ekte performans görevi (ek 1) ile ona ait öğretmen (ek 2), öz (ek 3) ve akran (ek 4) değerlendirme formları verilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada öğretmen, öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde alt problemlere yanıt vermek amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

### **Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

*İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan performans görevinde aynı branştan iki öğretmenin öğrencilerin performans düzeyine ilişkin puanları arasındaki tutarlılık nedir?*

İki öğretmen puanlaması arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi için hesaplanan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısına ilişkin bulgular tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1:** 1. ve 2. Öğretmen Puanlamaları Arasındaki İlişki Düzeyi

	1. öğretmen puanlaması	2. öğretmen puanlaması
1. öğretmen puanlaması	1.000	.573
p		.008
N	20	20
2. öğretmen puanlaması	.573	1.000
p	.008	
N	20	20

Tabloda görüldüğü gibi 1. ve 2. öğretmen puanlamaları arasında orta düzeyde pozitif anlamlı bir ilişki vardır ( $r=.573$ ,  $p<.01$ ). Bu sonuç iki öğretmenin birbirlerine uyumlu puanlama yaptıklarının başka bir deyişle dereceli puanlama anahtarının güvenilir ölçüm yaptığının bir göstergesidir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

*İlköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde uygulanan performans görevinde öğrenci ve öğretmen, puanlamaları arasındaki tutarlılık nedir?*

Öğretmen ve öğrenci puanlamaları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi için hesaplanan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısına ilişkin bulgular tablo 2' de verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmen ve Öğrenci Puanlamaları Arasındaki İlişki Düzeyi

	Öğretmen puanlaması	Öğrenci puanlaması
Öğretmen puanlaması	1.000	.366
p		.112
N	20	20
Öğrenci puanlaması	.366	1.000
p	.112	
N	20	20

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen ve öğrenci puanlamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=.366$ ,  $p>.01$ ). Başka bir deyişle öğrencilerin başarıları açısından, kendilerini nasıl algıladıkları ile öğretmenlerin öğrencileri nasıl algıladıkları arasında bir fark olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin başarıları hakkında nesnel puanlama yapmamalarından da kaynaklanmış olabilir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

*İlköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde uygulanan performans görevinde öğrenci ve akran, puanlamaları arasındaki tutarlılık nedir?*

Öğrenci ve akran puanlamaları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi için hesaplanan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısına ilişkin bulgular tablo 3’ de verilmiştir.

**Tablo 3:** Öğrenci ve Akran Puanlamaları Arasındaki İlişki Düzeyi

	Öğrenci puanlaması	Akran puanlaması
<b>Öğrenci puanlaması</b>	1.000	.201
p		.395
N	20	20
<b>Akran puanlaması</b>	.201	1.000
p	.395	
N	20	20

Tabloda görüldüğü gibi öğrenci ve akran puanlamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı söylenebilir ( $r=.201$ ,  $p>.01$ ). Başka bir deyişle öğrencilerin başarıları açısından, kendilerini nasıl algıladıkları ile akranlarının o öğrencileri nasıl algıladıkları arasında bir fark olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin ve akranlarının başarıları hakkında nesnel puanlama yapmamalarından da kaynaklanmış olabilir.

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

*İlköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde uygulanan performans görevinde öğretmen ve akran puanlamaları arasındaki tutarlılık nedir?*

Öğrenci ve akran puanlamaları arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi için hesaplanan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısına ilişkin bulgular Tablo 4’ de verilmiştir.

**Tablo 4:** Öğretmen ve Akran Puanlamaları Arasındaki İlişki Düzeyi

	Öğretmen puanlaması	Akran puanlaması
<b>Öğretmen puanlaması</b>	1.000	.177
p		.456
N	20	20
<b>Akran puanlaması</b>	.177	1.000
p	.456	
N	20	20

Tabloda görüldüğü gibi öğretmen ve akran puanlamaları anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=.177$   $p>.01$ ). Başka bir deyişle öğrencilerin başarıları açısından, akranlarını nasıl algıladıkları ile öğretmenlerinin öğrencileri nasıl algıladıkları arasında bir fark olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin akranlarının başarıları hakkında nesnel puanlama yapmamalarından da kaynaklanmış olabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlar kullanılan performans görevinin güvenilir olduğunu ancak başarı açısından öğretmen ve öğrenci algıları arasında önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve öğrenci algıları arasındaki farkın azalması, öğrencinin kendi eksik ve güçlü yanlarını daha iyi tespit etmesini ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu almasını sağlamaktadır. Eğitim sistemimizde henüz yeni yeni yaygınlaşan bu uygulamaların doğru ve etkin kullanımı öğrencilerin kendilerini daha doğru ve nesnel değerlendirmelerini sağlayacaktır. Bu çalışmada öğretmen ve öğrenci algıları arasında çıkan farkın nedeni olarak uygulama yapılan sınıfta öz ve akran değerlendirme etkinliklerinin daha önce kapsamlı bir şekilde yapılmamış olması gösterilebilir.



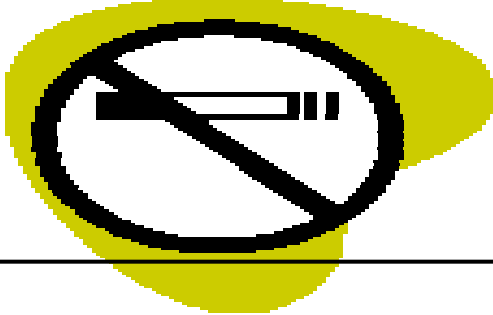
Benzer konularda çalışacak araştırmacıların bu tarz bir çalışmayı bir kez değil sene içerisinde uygulama devam ederken iki ya da üç kez (sene başında, ortasında ve sonunda) tekrarlaması uygun olacaktır. Bu sayede; öğrencilerin, uygulamaya alıştıkça ve uygulamanın mantığını kavradıkça daha doğru puanlama yapma davranışı gösterecekleri düşünülmektedir. Bunun yanı sıra performans görevinin güvenilirliği belirlenirken üç veya daha fazla öğretmen puanlaması arasındaki tutarlılığa bakılması, puanlamalar arasındaki uyum düzeyi belirlenirken ise sadece toplam puan üzerinden değil her alt ölçütteki puanlamalar da dikkate alınarak hesaplamaların yapılması ve bunlar için uygun istatistiksel yöntemlerin ( kendal's w, cohen's kappa vb.) kullanılması yerinde olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Airasian, P. W. (1994). Classroom Assessment. USA: McGraw Hill Inc.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. Ankara: Morpa yayımları.
- Birenbaum, M. (1996). Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Process and Prior Knowledge. USA: Kluwer Academic Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Performansa Dayalı Durum Belirleme. *İlköğretmen Dergisi*, 8, 28-32.
- Chase, C.I. (1999). *Contemporary assesment for educators*. New York: Longman
- Garcia, G. E. Ve P. D. Pearson. (1994). Assessment and diversity. *Review of Research Education*, 20, 337-391.

- Gronlund, N.E. (1993). *How to make achievement tests and assesments* (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Haladyna, T.M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kaptan, Saim. (1991) *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Tek Işık Web Ofset Tesisleri, Ankara
- Karasar, Niyazi. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Kutlu, Ö. (2004). Tek soruyla öğrenci performansının belirlenmesi. *Eğitimde İyi Örnekler Konferansı (17.1.2004)*, Sabancı Üniversitesi.
- Linn, R. L. ve Gronlund N. E. (1995). *Measurement Assessment In Teaching* (7<sup>th</sup>). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Nitko, A.J. (2004). *Educational assesment of students* (4th edition). Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.

## Ek 1

 <b>BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ</b> Kolej Ayşeabla Okulları	PERFORMANS GÖREVİ / PROJE FORMU	UYGULAMA TARİHİ : 03/10/2006 REVİZYON TARİHİ : 14/02/2007 REVİZYON NU. : 01 FORM NU : KYS/F. 165
Performans Görevi : <input type="checkbox"/> Proje : <input type="checkbox"/>		
<b>DERS</b> : Fen ve Teknoloji <b>DÜZEY</b> : 5. sınıf <b>DERS/SINIF KODU</b> : 4105 <b>NU.</b> : 007 <b>TEMA ADI</b> : Canlılar ve Hayat (4.1)	<b>PERFORMANS ALANI</b> Yaratıcı Düşünme İletişim Becerisi	<b>DEĞERLENDİRME</b> Dereceli Puanlama Anahtarı (öğretmen değerlendirme, öz değerlendirme ve akran değerlendirme)
<b>GÖREV / PROBLEM</b> <i>Arka sayfadaki masalı aşağıdaki kavramları kullanarak tamamlamalısın. Kavramları masal içerisinde öyle bir şekilde kullanmalısın ki bu konuda bilgisi olmayan kişiler bile masalı okuyunca bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olsun.</i>		
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;">Bağımlılık, pasif içici, çevre ve hava kirliliği, erken yaşlanma, nefes darlığı, yeşilay, nikotin, kanser, bütçe</div>		
<p>❖ Getirdiğin materyalleri de kullanarak masal için bir kapak sayfası hazırlamalısın.</p> <p>❖ Kapak sayfanda sigara ile ilgili en az bir slogana yer vermelisin.</p>		
 		
<b>YÖNERGE</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Çalışmayı 2 ders saati içerisinde tamamlamalısın.</li><li>• Çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütler sana verilen dereceli puanlama anahtarında görebilirsin.</li><li>• Öğretmeninin değerlendirmesi ile birlikte öz değerlendirme formu da sana verilecek. Bu formu kullanarak kendi çalışmanı değerlendirmelisin. Ancak bunu yaparken objektif davranman çok önemli.</li><li>• Öğretmen ve öz değerlendirme formunun olduğu sayfanın arkasında akran değerlendirme formu bulunmakta. Bu formu kullanarak arkadaşlarını da değerlendirmen gerekli bunu yaparken de senden objektif olman istenmekte.</li><li>• Çalışmada takıldığın yerlerde öğretmeninden yardım alabilirsin.</li></ul>		

## Ek 1'in Devamı

.....

Bir varmış bir yokmuş. Çok uzak bir diyarda herkesin “Dumansız Ülke” diye bahsettiği bir yer varmış. Bu yere dumansız ülke denmesinin sebebi ise ülkedeki kimsenin sigara içmiyor olmasıymış. Herkes mutlu ve sağlıklı bir şekilde yaşarken kötü kalpli büyücü “Darkan” ülkedeki herkesi etkileyecek sihir yapmış ve birden herkes sigara içmeye başlamış.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Masalın sonunda;

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## EK 2

### ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME

		PERFORMANS DÜZEYİ				VERİLEN PUAN
		1	2	3	4	
KATEGORİLER	Kavramların k X 2	Belirtilen kavramların çok azı doğru ve yerinde kullanılmış (0-2 arası)	Belirtilen kavramların bir kısmı doğru ve yerinde kullanılmış (3-5 arası)	Belirtilen kavramların büyük çoğunluğu doğru ve yerinde kullanılmış (6-8 arası)	Belirtilen kavramların hemen hemen hepsi doğru ve yerinde kullanılmış (9-10 arası)	
	Dil ve Anlatım	Masal akıcı ve anlaşılır değil	Masal kısmen akıcı ve anlaşılır	Masalın büyük bir kısmı akıcı ve anlaşılır	-	
	Kapak sayfası hazırlama	Hazırlanan kapak sayfası çok sıradan ve ilgi çekici değil	Hazırlanan kapak sayfası kısmen ilgi çekici ve özgün	Hazırlanan kapak sayfası oldukça ilgi çekici ve özgün	-	
	Düzen	Çalışmada kağıt orantılı ve temiz kullanılmamış	Çalışmada kağıt kısmen orantılı ve temiz kullanılmış.	Çalışmada kağıt çok temiz ve orantılı bir şekilde kullanılmış	-	
	Sunum	Sunum anlaşılır ve etkili değil	Sunum biraz anlaşılır ve etkili	Sunum anlaşılır ve etkili	-	
<i>TOPLAM PUAN</i>						

### GERİ BİLDİRİM

**Eğer varsa öğrencinin hatalı kullandığı kavramlar:**

**Eğer varsa öğrencinin sunum sırasındaki eksiklikleri:**

**Çalışmanın güçlü ve zayıf yönleri:**

## EK 3

### DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

### ÖZ- DEĞERLENDİRME / KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

(Bu bölümü siz öğrenciler dolduracaksınız)

		PERFORMANS DÜZEYİ				VERİLEN PUAN
		1	2	3	4	
KATEGORİLER	Kavramların k X 2	Belirtilen kavramların çok azını doğru ve yerinde kullandım (0-2 arası)	Belirtilen kavramların bir kısmını doğru ve yerinde kullandım (3-5 arası)	Belirtilen kavramların büyük çoğunluğunu doğru ve yerinde kullandım (6-8 arası)	Belirtilen kavramların hemen hemen hepsini doğru ve yerinde kullandım (9-10 arası)	
	Dil ve Anlatım	Yazdığım masal akıcı ve anlaşılır değil	Yazdığım masal kısmen akıcı ve anlaşılır	Yazdığım masalın büyük bir kısmı akıcı ve anlaşılır	-	
	Kapak sayfası hazırlama	Hazırladığım kapak sayfası çok sıradan ve ilgi çekici değil	Hazırladığım kapak sayfası kısmen ilgi çekici ve özgün	Hazırladığım kapak sayfası oldukça ilgi çekici ve özgün	-	
	Düzen	Çalışmamda kağıdı orantılı ve temiz kullanmadım	Çalışmamda kağıdı kısmen orantılı ve temiz kullandım	Çalışmamda kağıdı çok temiz ve orantılı bir şekilde kullandım	-	
<i>TOPLAM PUAN</i>						

**Eğer varsa hatalı kullandığım kavramlar:**

**Bu çalışma bana şu noktalarda faydalı oldu:**





# ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ALANINDA YAPILMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERE İLİŞKİN TARAMA ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Fatih KEZER\*

Arş. Gör. Safiye BİLİCAN\*\*

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış akademik çalışmalarını yüksek lisans ve doktora tezi boyutunda incelemektir. Bu amaçla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında 1970- 2007 yılları arasında yapılmış 185 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir. Araştırma tarama modelindedir. Yapılan tarama sonucunda, yapılan tez sayısının son yıllarda arttığı ve amaç bakımından testlerin teknik özelliklerini (psikometrik özellikleri) konu alan çalışmaların ağırlık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitimde ölçme ve değerlendirme, yüksek lisans-doktora tez

## GİRİŞ

Eğitim bireylerin davranışlarını değiştirme sürecidir. Tyler, Pretson, Taba ve Bloom gibi eğitimciler genellikle eğitimin öğrenci davranışlarında değişiklik oluşturan bir süreç olduğunda birleşmektedir (Fidan, 1982).

Genel olarak bakıldığında eğitim sürecinin dört ana boyutu olduğu görülür. İlk boyut, eğitimin amaçlarını içerir, yani 'Bireyleri niçin

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi fatihkezer@yahoo.com

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi safiyebilican@yahoo.com

eğitiyoruz?’ sorusunun cevabı verilir. Amaçlar eğitim çalışmalarını yönlendiren, eğitim programlarında yer alacak konuların seçilmesinde, sıralanmasında ve işlenmesinde düzenleyici rol oynayan hedeflerdir (Yıldırım, 1994).

Eğitim sürecinin ikinci boyutu ise eğitim sürecinin içeriğini kapsar. ‘Eğitim sürecinde ne öğreteceğiz?’ sorusunun cevabını kapsar. Eğitim programları, ders ünite ve konularını içine alır.

Eğitim sürecinin üçüncü boyutu ise eğitim durumlarıdır; yani eğitim içeriği kapsamında bireylere belirlenen amaçların nasıl kazandırılacağına belirlir. Bu boyut amaçlara ulaşmayı sağlayacak eğitim öğretim süreci ile ilgili yöntemler, teknikler, stratejileri, araç-gereç gibi öğeleri içerir

Eğitim sürecinin son boyutu ise ölçme ve değerlendirmedir. Bu boyutta içerik ve eğitim durumları kullanılarak belirlen amaçlara ne düzeyde ulaşıldığı belirlenir. Başka bir deyişle eğitim çalışmalarının ne derece başarılı olduğunu anlamaya yarayan işlemlerdir (Yıldırım, 1994). Ölçme ve değerlendirme süreci eğitimle ilgili alınacak kararlarla ilgili daha sistematik ve objektif kanıtlar elde edilmesini sağlar (Linn, 1995).

Eğitim sürecine ilişkin ölçme yapılamadığı sürece eğitim etkinliklerinin yararına ilişkin bir karar verilemez ve bu etkinliklerin amaca ulaşma derecesine ilişkin soruları nesnel bir biçimde cevaplanamaz (Özçelik, 1998).

Eğitim günümüzde insan davranışlarını değiştiren ve geliştiren bir sistem olduğu düşünülürse, bu sistemin de girdileri, süreçleri, çıktıları ve kontrolü vardır. İşte sistemin kontrolü eğitimde değerlendirme öğesi vasıtasıyla yapılır (Baykul, 2000).

Görüldüğü gibi ölçme-değerlendirme eğitim sürecinin kilit boyutlarından birisidir. Günümüzde ülkeler eğitim politikalarını değerlendirip yeniden yapılandırmak; eğitim programını hazırlayanlara, eğitim politikacılarına kendi eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri açısından bir temel sağlamak amacı ile ölçme değerlendirme yaklaşımlarını daha etkili kullanmaya çalışmaktadırlar. Uluslararası alanda yapılan geniş ölçekli ölçme değerlendirme uygulamalarının yaygınlaşması bunun en güzel örneklerinden birisidir. Ülkelerin bu tür sınavlardan aldıkları sonuçlar eğitim sürecinde ölçme değerlendirme etkinliklerinin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Aynı durum Türkiye için de geçerlidir. Çünkü Türk Milli Eğitim Sistemi ülkemizde sürekli çok tartışılan bir konu olmuştur; özellikle de öğrenci seçme amaçlı yapılan sınavlar ve yerleştirme sistemi her dönem tartışılan konular arasındadır.

Türk Milli Eğitim sistemimiz Avrupa'daki birçok ülkenin nüfusundan fazla olan öğrencilerini istenilen amaca yönelik olarak yetiştirme konusunda her zaman sıkıntılar yaşamıştır. Bu sorunlar eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Genel olarak bakıldığında eğitim sürecinde ölçme değerlendirme yaklaşımları tüm ülkelerde tartışılan güncel bir konudur. Buna bağlı olarak eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili özellikle akademik çalışmaların sayısının arttığı görülmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili daha etkili uygulanabilmesi için bu alanda yapılmış ve yapılacak çalışmaların önemi büyüktür. Bu bakımdan yüksek lisans ve doktora tezleri gibi akademik çalışmaların içeriği önem kazanmaktadır.

### **AMAÇ**

Bu çalışmanın amacı Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde eğitimde ölçme değerlendirme alanında yapılan akademik çalışmaları yüksek lisans ve doktora tezleri boyutunda incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılmış akademik çalışmaların tür (yüksek lisans/ doktora) ve yapıldığı yıllara göre dağılımları nasıldır?
2. Bu alandaki tezler, araştırma türlerine göre nasıl dağılım göstermektedir?
3. Bu alandaki tezlerin, amaçlarına göre belirlenen kategorilerde dağılımları nasıldır?

### **SINIRLILIKLAR**

Bu çalışma Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne bağlı olarak Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında 1970- 2007 yılları arasında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezleri ile sınırlıdır.

## YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmada Ankara Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" alanında yapılmış olan tezler incelenmiştir.

Tezlere ulaşmak amacıyla üniversiteye bağlı ilgili enstitülerin web sayfaları incelenerek tez adlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra YÖK Dokümantasyon Merkezi ve Üniversite kütüphanelerinde anahtar kelimeler ile tarama yapılmıştır. Tarama sonucu eğitimde ölçme ve değerlendirme alanıyla ilgili olarak toplam 185 teze ulaşılmıştır.

Yüksek lisans ve doktora tezleri incelenirken tezlerde kullanılan araştırma modelleri ve tezlerin amaçları esas alınmıştır. Ayrıca yapılan tezler:

- *Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme* (Eğitim kademelerinde öğrenci başarı gelişiminin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araç, yöntem ve yaklaşımlarının uygulama ve sorunlarına ilişkin çalışmalar, akademik başarıyı etkileyen etmenleri ve karşılaştırmaları içeren çalışmalar.)
- *Öğrenci seçme, yerleştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme*, (Öğrenci seçme, yerleştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ve sorunlarına ilişkin çalışmalar.)
- *Geniş ölçekli uluslar arası testler ve değerlendirme* (Uluslar arası düzeyde kullanılan ve eğitim politikaları ve bunlara bağlı olarak hazırlanan eğitim programlarının yeniden yapılandırılmasında rol oynayan TIMMS, PIRLS, PISA gibi testler ve uygulamalarına ilişkin çalışmalar.)
- *Eğitimde psikolojik hizmetlerde kullanılan testler ve değerlendirme* (Öğrenci kişilik hizmetlerinde kullanılan testlerin geliştirilmesi, uyarlanması ve uygulanması süreçlerine ilişkin çalışmalar.)
- *Farklı bilim alanlarının eğitiminde ölçme ve değerlendirme* (Sağlık, fen ve sosyal bilimlerin çeşitli alanlarının (tıp, hukuk, mühendislik, ekonomi vb.) eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalar.)
- *İnsan kaynakları yönetiminde ölçme değerlendirme* (Personel seçmede, yerleştirmede, iş performansını belirlemede, kariyer planlamada ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ve sorunlarına ilişkin çalışmalar.)
- *Öğretmenlere ilişkin ölçme değerlendirme çalışmaları* (Öğretmen yeterlilikleri, tutum ve algıları gibi konulara ilişkin çalışmalar.)

- *Ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan ölçek ve testlerin teknik özelliklerine ilişkin çalışmalar* (Testlerin yapısal özelliklerini incelemeyi ve karşılaştırmayı konu alan çalışmalar.)

gibi alt boyutlarda sınıflandırılarak ve boyutlara ilişkin betimsel istatistikler (frekans ve yüzde) hesaplanmıştır.

## BULGULAR

Tezler, yapıldığı üniversite, yıl, amaç, araştırma türü, ölçütlerine göre incelenmiştir. Aşağıda yüksek lisans ve doktora tezlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

Tezlerin tür ve üniversiteye göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tez Türü	n	%
Yüksek Lisans	141	76,2
Doktora	44	23,8
Üniversite	n	%
Ankara Ü.	50	27,0
Hacettepe Ü.	135	73,0

**Tablo 1.** Tezlerin Tür Ve Üniversiteye Göre Dağılımı

Tablo 1’e göre ‘Ölçme ve Değerlendirme’ alanında çalışılan tezlerin %76,2’si yüksek lisans düzeyinde, %23,8’i doktora düzeyindedir. Yine Tablo 1’ e göre toplam 185 tezin %27’si Ankara Üniversitesi’nde, %73’ü Hacettepe Üniversitesi’nde çalışılmıştır.

Tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 2 ve Tablo 3’de verilmiştir.

Yıl	n	%	Yıl	n	%
1970	2	1,1	1995	3	1,6
1972	1	0,5	1996	4	2,2
1981	1	0,5	1997	4	2,2
1982	1	0,5	1998	13	7,0
1983	1	0,5	1999	11	5,9
1985	8	4,3	2000	2	1,1
1987	4	2,2	2001	9	4,9
1988	2	1,1	2002	18	9,7
1989	7	3,8	2003	14	7,6
1990	7	3,8	2004	11	5,9
1991	4	2,2	2005	11	5,9
1992	5	2,7	2006	19	10,8
1993	4	2,2	2007	16	8,6
1994	3	1,6	<b>Toplam</b>	<b>185</b>	<b>100,0</b>

**Tablo 2.** Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl Aralığı	n	%
1970 – 1989	27	14,6
1990 – 1999	58	31,4
2000 – 2007	100	54

**Tablo 3.** Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 2 ve Tablo 3 incelendiğinde özellikle son yıllarda bu alanda yapılan tez çalışmalarının arttığı gözlenmektedir. 1970- 1989 yılları arasında yapılan tez sayısı 27, 1990 – 1999 yılları arasında yapılan tez sayısı 58’dir. Bu sayı 2000 – 2007 yılları arasında 100’e ulaşmıştır.

Tezlerin araştırma türüne göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Araştırma türü	n	%
Betimsel	171	92
Deneysel	3	1,6
Belirtilmemiş	11	6,4

**Tablo 4.** Tezlerin Araştırma Türlerine Göre Dağılımı

Sosyal Bilimlerde deneysel araştırma yapmanın güçlükleri ‘Ölçme ve Değerlendirme’ alanında da tezlere yansımıştır. Tez kapsamında yapılan deneysel araştırmalar %1,6 oranında kalmıştır.

Amaç	n	%
Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme	39	21,1
Öğrenci seçme, yerleştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme	34	18,4
İnsan kaynakları yönetiminde ölçme ve değerlendirme	3	1,6
Geniş ölçekli uluslar arası testler ve değerlendirme	6	3,2
Eğitimde psikolojik hizmetlerde kullanılan testler ve değerlendirme	16	8,7
Öğretmenlere İlişkin Ölçme Değ. Çalışmaları	13	7,0
Farklı bilim alanlarının eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme	2	1,1
Testlerin teknik özelliklerine ilişkin çalışmalar	72	38,9

**Tablo 5.** Tezlerin Amaçlarına Göre Dağılımı

Taranan tezlerin %38,9'u eğitimde ölçme değerlendirme alanında kullanılan testlerin psikometrik özelliklerini (geçerlik ve güvenilirlik analizleri, alanda kullanılan istatistiksel yöntem ve kuramların karşılaştırılması...) incelenmesini konu alırken, tezlerin %21,1'i öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye (öğrencilerin akademik başarılarının değerlendirilmesinde kullanılan yeni yaklaşımlar, akademik başarıyı etkileyen faktörler...) yönelik olduğu görülmektedir.

Amaç bakımından farklı bilim dallarındaki (tıp, turizm...) ölçme değerlendirmeyi esas alan tezler %1,1'lik kısmı oluşturmaktadır.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada eğitimde ölçme değerlendirme alanında yapılmış toplam 185 tez incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Taranan tezlerin, %76,2'si yüksek lisans tezi iken % 23,8'i ise doktora tezidir.
- Taranan tezler araştırma türü bakımından incelendiğinde, tezlerin %92'si betimsel ve %1,6'sı deneysel araştırma türündedir. Tezlerin %5,9'unda ise araştırma türü hiç belirtilmemiştir. Bilimsel çalışmaların standart raporlaştırma yöntemi düşünüldüğünde, araştırma türünün belirtilmemesi önemli bir eksikliklerdir.
- Taranan tezlerin %54'ü 2000–2007 yılları arasında yapılmıştır. Bu durum son yıllarda bu alanda yapılmış tezlerin oldukça artış gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu artış eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi dikkate alındığında, olumlu bir gelişmedir.
- Taranan tezlerin %38,9'u eğitimde ölçme değerlendirme alanında kullanılan testlerin psikometrik özelliklerini incelenmesini konu alırken, tezlerin %21,1'i öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir.

Amaç bakımından farklı bilim dallarındaki ölçme değerlendirmeyi esas alan tezler %1,1'lik kısmı oluşturmaktadır.

Elde edilen bulgular, Türkiye'de eğitimde ölçme değerlendirme alanında yapılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin büyük kısmının betimsel nitelikte olduğunu ve eğitimde ölçme değerlendirme alanında kullanılan testlerin psikometrik özelliklerini incelemeye yönelik olduğunu göstermektedir.

Taranan tezlerin amaç bakımından büyük oranda öğrenci başarısını ölçme değerlendirmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Amaç bakımından

diğer alanlarda (Geniş ölçekli uluslar arası testler ve değerlendirme, Farklı bilim alanlarının eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme....) yapılacak akademik çalışmalar konusunda araştırmacıların yönlendirilmesi önerilmektedir. Ayrıca yöntem bakımından betimsel çalışmalar yanında deneysel çalışmaların sayısının artması daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etme konusunda araştırmacılara yardımcı olacaktır.

#### **KAYNAKÇA**

- Baykul Y., (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması. ÖSYM Yayınları, Ankara
- Linn, Robert L., (1995). Measurement and Assessment in Teaching. Columbus, OH: Merrill
- Özçelik D.,(1998). Ölçme ve Değerlendirme ÖSYM Yayınları. Ankara
- Yıldırım C., (1994). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. ÖSYM Yayınları, Ankara



## EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Arş. Gör. Özen YALÇIN\*

Arş. Gör. Recep Serkan ARIK\*\*

Arş. Gör. Necati YALÇIN\*\*\*

### ÖZET

Bu araştırma, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada 2007–2008 öğretim yılının, ikinci semestrinde Ankara, Gazi, Hacettepe Üniversiteleri'nin Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrenim gören, birinci ve dördüncü sınıflardan oluşan toplam 507 öğrenciye Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulanan ölçekle, Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik; dersi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin tutumları arasındaki farkın manidarlığı, cinsiyete ve bölümlere göre tutumların farklılaşp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar, “İlişkisiz Örneklem için t-Testi” ve “Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile analiz edilmiştir. Buna göre, Ölçme ve Değerlendirme dersini alan ve almayan öğrencilerin, kız ve erkek öğrencilerin tutumları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. Ancak, öğrencilerin devam ettikleri bölümlere göre Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında fark bulunmuştur. Buna göre, Sınıf Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde okuyan

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi oyalcin@education.ankara.edu.tr

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi arik@education.ankara.edu.tr

\*\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi necati83yalcin@yahoo.de

öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumları, Okul Öncesi bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Tutumların ölçülmesi, Ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutum, Öğretmen adayları

## GİRİŞ

Eğitim, bireyde istendik davranışların yerleşmesi, olumsuz davranışların sonlandırılması amacıyla sürdürülen sistematik bir program olmakla birlikte, kişiyi aklı, duyguları ve davranışlarıyla bir bütün olarak ele alan bir oluşturma ve yönlendirme sürecidir.

Uygulanan eğitimin başarılı olup olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Eğitim devam ederken, başarısızlığın ve başarısız bireylerin tanınması, önlemlerin alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecelerinin bilinmesi ve başarısızlık hallerinin ortaya çıkarılması, ileride girilecek benzer eğitim etkinliklerinin daha gereği esaslarla planlanmasına yardım eder. Fakat başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması, ancak öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp değerlendirilmesiyle mümkündür (Turgut, 1992).

Eğitim ve öğretim etkinliklerin vazgeçilmez bir parçası olan öğrenci başarılarının ölçülüp değerlendirilmesi, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediğini, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediğini belirler (Berberoğlu, 2006).

Eğitimde öğrenci başarısının ölçülüp değerlendirilmesinde aktif olarak rol oynayan öğretmenler bu bakımdan donanımlı olmalıdır.

Öğretmenler genel olarak ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgilerinin temellerini lisans eğitimleri sırasında atmaktadır. Özellikle bu noktada öğretmen adaylarının eğitiminde, ölçme ve değerlendirme dersi önemli bir yere sahiptir. Stiggins ve Conklin (1988) tarafından yapılan çalışmaya göre, öğretmenler profesyonel zamanlarının üçte birinden fazlasını ölçmeyle ilgili aktivitelerde geçirmektedir ve bu aktivitelerin ölçme ve test etme içerisindeki yetenekleri gerekli kıldığını belirtmiştir (Wise, Lukin ve Rose, 1991). Bu bakımdan öğretmen adaylarının iyi bir ölçme ve değerlendirme alt yapısına sahip olması gerekmektedir.

Eğitimin bütün alanlarında olduğu gibi, öğretmen eğitiminde de duyuşsal değişkenler (tutumlar, inanışlar, duygular, hisler, ilgiler, beklentiler, motivasyon v.b) öğrenmede önemli bir rol oynamaktadır.

Günümüzde, eğitimde herhangi bir alan veya öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirilmenin en az o alanı veya bilgiyi öğretmek ve başarmak kadar önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu sebeple çalışmada aday öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumları üzerinde durulacaktır. Çünkü öğretmenlerin profesyonel hayata atılmadan önce sahip oldukları tutumları tespit ederek gelecekteki öğretmenlik hayatında ölçme ve değerlendirmeyi nasıl kullanacağına yönelik ipuçlarını bulmak ve potansiyel problemleri zamanında tespit ederek giderilmesini sağlamak istenmektedir.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersi içerik bakımından diğer eğitim derslerine oranla daha fazla matematik ve istatistik içermektedir. Yapılan araştırma sonuçları ve gözlemler, Matematik ve İstatistik dersine katılan öğretmen adaylarının bu derslerin içeriği yüzünden derslere karşı olumsuz bir tutum geliştirdiğini göstermiştir (Köklü, 1997). Bununla birlikte Barnes ve Bryant (1996) tarafından Ölçme Değerlendirme dersine yönelik yapılan araştırmaya göre çoğu öğrencinin bu dersin içeriğinin zor olarak kabul etmesine rağmen profesyonel meslek hayatlarındaki gerekliliğinin farkında olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik genel olarak tutumlarının belirlenmesinde Matematik korkusunun etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Bilindiği üzere bireyin çevresindeki herhangi bir konuya karşı sahip olduğu tutum, bireyin davranışlarına yön veren ve karar verme sürecinde yanlılığa neden olan bir olgudur (Tavşancıl, 2005; Ülgen, 1997). Bu durumda eğitim ve öğretim sürecinde tutumların ölçülmesi, öğrenenin belli zaman birimindeki tutumlarını tespit ederek ilerideki davranışını tahmin etmek, içinde buldukları koşullarla ilgili tutumlarını saptamak, tutumlarını değiştirmek ya da yeni tutumlar oluşturmak üzere öğrenenlerin mevcut tercihlerini öğrenmek gibi çeşitli açılardan yarar sağlamaktadır (Baysal ve Tekarslan, 2007). Öğretmen adaylarının Ölçme Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının belirlenmesiyle mesleki hayatlarında bu alanda gösterecekleri performansları tahmin edilerek eğer gerekli ise önlemlerin önceden alınabilmesi ve olumlu tutumların oluşturulabilmesi için yararlıdır. Bazı araştırmalar, olumlu öğretmen tutumlarının öğrencilerin olumlu tutum oluşturmalarının da pozitif yönde etki ettiğini rapor etmektedir (Akt; Özlü, 2001, Aiken, 1976).

## AMAÇ

Bu çalışma eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersinin önemini ortaya koyarak lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Ölçme Değerlendirme dersine ilişkin

tutumlarını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar olarak;

- Ölçme ve Değerlendirme dersi alan öğrenciler (dördüncü sınıf) ile almayan öğrencilerin (birinci sınıf) tutumları arasında fark,
- Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarda cinsiyetler arasında fark,
- Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarda bölümler arasında fark,
- Ölçme ve Değerlendirme dersi almış olan dördüncü sınıfların tutumlarında bölümler arasında fark var mıdır? soruları cevaplanmaya çalışılmıştır.

### **SAYILTILAR**

Araştırmaya katılan öğrenciler, tutum ölçeğinde yer alan maddeleri cevaplarırken gerçek tutumlarını yansıtmışlardır.

### **SINIRLILIKLAR**

Araştırma, Ankara Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nde 2007–2008 eğitim-öğretim döneminde Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Türü**

Yapılan çalışma bir tarama araştırmasıdır. Tarama araştırmaları, bir konu ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği ve büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara denilmektedir. (Fraenkel ve Wallen, 2006). Çalışmada öğrencilerin tutumlarının neden kaynaklandığını belirlemeden çok, tutumların nasıl dağıldığıyla ilgilenilmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Çalışmada Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Öğretmenlik eğitimi lisans programlarında (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Bölümü) 2007–2008 öğretim yılı ikinci semestrinde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıflar olmak üzere toplam 507 kişilik bir grupla çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci ve dördüncü sınıflar üzerinde gerçekleştirilmesinin nedenlerini, lisans eğitimleri sırasında birinci sınıfların ölçme ve değerlendirme dersini daha almamış olmaları ve dördüncü sınıfların ise Ölçme ve Değerlendirme derslerini tamamlamış olmalarıdır.

Araştırma kapsamına giren öğrencilerin lisans programlarına ve sınıflara göre dağılımı ile tüm öğrencilere oranları (yüzde olarak) Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’de görüleceği gibi 2007-2008 öğretim yılında Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi öğretmen yetiştirme programlarında okuyan birinci ve dördüncü sınıflardan 507 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu programlarda okuyan öğrencilerin 129’u Okul Öncesi Öğretmenliği, 177’si Sınıf Öğretmenliği ve 201’i de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümündedir.

**Tablo 1**

Öğretmenlik Eğitimi Lisans Programları Birinci ve Dördüncü Sınıf Öğrencilerinden Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutum Ölçeğini Cevaplayanların, Bölümlere ve Sınıflara Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Bölümler			
	Okul Öncesi Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	RPD	Toplam
1. Sınıf	64	94	110	268 (52.9%)
4. Sınıf	65	83	91	239 (47.1%)
<b>Toplam</b>	<b>129(34.9%)</b>	<b>177(25.4%)</b>	<b>201(39.6%)</b>	<b>507(100%)</b>

**Tablo 2**

Öğretmenlik Eğitimi Lisans Programları Birinci ve Dördüncü Sınıfların Bölümlere ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Bölümler			
	Sınıf Öğrt.	Okulöncesi	RPD	Toplam
<b>Kız</b>	<b>126 (31,7%)</b>	<b>122 (30,7%)</b>	<b>149 (37,5%)</b>	<b>397 (100 %)</b>
<b>Toplam</b>	<b>24,9%</b>	<b>24,1%</b>	<b>29,4%</b>	<b>78,3%</b>
<b>Erkek</b>	<b>51 (46,4%)</b>	<b>7 (6,4%)</b>	<b>52 (47,3%)</b>	<b>110 (100,0%)</b>
	<b>10,1%</b>	<b>1,4%</b>	<b>10,3%</b>	<b>21,7%</b>
<b>Toplam</b>	<b>177 (34,9%)</b>	<b>129 (25,4%)</b>	<b>201 (39,6%)</b>	<b>507 (100,0%)</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubunu oluşturan birinci ve dördüncü sınıf öğrencilerinin 397’si (% 78,3) kız, 110’si (% 21,7) ise erkek öğrencilerdir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin bölümlere göre dağılımları frekans ve yüzde olarak tabloda verilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Çalışmada Demirtaşlı (2002) tarafından geliştirilmiş olan Ölçme ve Değerlendirme Dersine İlişkin Tutum Ölçeği (ÖDDİTÖ) kullanılmıştır. ÖDDİTÖ'nin yapısı incelendiğinde 3 alt faktörlerden oluştuğu belirlenmiştir. Buna göre alt ölçeklerin iç tutarlık katsayıları: .92, .90 ve .82 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise, .95'tir. Ölçeği oluşturan 39 maddenin 19 maddesi olumsuz ifade ve 20 maddesi de olumlu ifade içermektedir. Ölçeğin alt faktörleri olarak 1. faktör öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine verdikleri önem, 2. faktör ölçme ve değerlendirme dersine yönelik öğrencilerin duygusal yaklaşımları, 3. faktör ise daha fazla ölçme ve değerlendirme dersi almaya yönelik öğrencilerin isteklerini oluşturmaktadır. Ölçekte dörtlü Likert tipi ölçekleme tekniği kullanılmıştır. Cevaplar Kesinlikle Katılıyorum'dan (4) ,Hiç Katılmıyorum'a doğru (1) sıralanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 156 ve en düşük puan 39'dur. Ölçekten alınacak yüksek puan derse ilişkin tutumun yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu kısımda araştırmada elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulguların sunulduğunda cevaplandırılmak üzere ele alınan soruların sırası izlenmiştir. Bu çerçevede her soru tekrar hatırlatılarak o soruya ilişkin bulgu sunulmuştur.

1. Birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?

Araştırmada yanıt aranan ilk soru, birinci sınıf ve dördüncü sınıf öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik olup, bu soruya cevap verebilmek amacıyla, bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır.

**Tablo 3**

Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Sınıflara Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	N	X	S	Sd	t	p
1. sınıf	268	2.71	.39	505	.21	.84
4. sınıf	239	2.78	.47			

Verilerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme dersine yönelik öğrencilerin tutumları birinci sınıf ve dördüncü sınıflara göre manidar farklılık göstermemiştir. ( $t_{(505)}=0.21$ ,  $p>.05$ ).

Bu sonuca göre birinci sınıfa devam etmekte olan öğrenciler Ölçme ve Değerlendirme dersi hakkında genel bir tutuma sahiptirler. Birinci sınıf öğrencilerin ortalamaları ( $X=2,71$ ) onların Ölçme ve Değerlendirmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir.

2. Cinsiyete göre öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?

Araştırma sorusu cinsiyete göre öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında farkın olup olmadığını belirlemeye yönelik olup, bu soruya cevap aramak için bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır.

**Tablo 4**

Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Kız	397	2.81	.42	505	1,893	.059
Erkek	110	2.71	.44			

Buna göre kız ve erkek öğrencilerin tutum puanları arasında manidar bir fark bulunmamıştır. ( $t_{(504)}=1.89$ ,  $p>.05$ ).

3. Öğrencilerin devam ettikleri bölümlere göre Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?

Öğrencilerin devam ettikleri bölümlere göre ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında fark sorusuna yanıt bulmak için tek faktörlü (yönlü) varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının bölümlere göre betimsel istatistik sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5**

Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Öğrenim Görülen Bölümlere Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Bölüm	N	Ortalama	Std. Sapma
Sınıf	177	2,84	.42
Okulöncesi	129	2,67	.48
RPD	201	2,81	.39
<b>Toplam</b>	<b>507</b>	<b>2,78</b>	<b>.43</b>

Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının bölümlere göre ANOVA sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6**

Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Öğrenim Görülen Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamli fark
Gruplar arası	2,4	2	1.200	6.51	.002	Sınıf öğretmenliği - Okul öncesi, Okul öncesi - RPD
Gruplar içi	92.93	504	.184			
Toplam	95.33	506				

Analiz sonuçları, öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre ( $F(2)=6.51$ ,  $p<.01$ ) anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Bölümler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla post-hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Buradan elde edilen sonuçlara göre, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler ( $X=2.84$ ) ve okul—öncesi öğretmenliği öğrencileri ( $X=2.67$ ) tutum puanları ortalaması arasında manidar bir farkın olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri, okul öncesi bölümü öğrencilerinden daha olumlu bir tutum göstermektedirler.

Ayrıca, Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri ( $X=2.81$ ) ve okul öncesi öğretmenliği öğrencileri ( $X=2.67$ ) tutum puanları arasında da bir fark söz konusudur. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünü öğrencileri, okul öncesi bölümü öğrencilerinden daha olumlu bir tutum göstermektedir. Kısaca Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumları okul öncesi bölümü öğrencilerinin tutumlarından daha olumludur.

4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları bölümlere göre farklılık göstermekte midir?

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ölçme ve değerlendirme dersine ilişkin tutumları bölümlere göre farklılık göstermekte midir, sorusuna yanıt bulmak amacıyla tek faktörlü (yönlü) varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tablo 7’de dördüncü sınıf öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının bölümlere göre olan betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.



**Tablo 7**

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Bölümlere Göre Betimsel İstatistik Sonuçları

Bölüm	N	Ortalama	Std. Sapma
Sınıf	83	2,89	,46
Okulöncesi	65	2,57	,49
RPD	91	2,82	,43
Toplam	239	2,78	,47

Tablo 8’de dördüncü sınıf öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarının bölümlere göre olan ANOVA sonuçları verilecektir.

**Tablo 8**

Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Puanlarının Bölümlere Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3.95	2	1.98	9.35	.000	Sınıf Öğretmenliği - Okul Öncesi, Okul öncesi- RPD
Gruplar içi	49.88	236	.211			
Toplam	53.84	238				

Analiz sonuçları incelendiğinde dördüncü sınıf öğrencilerinin Ölçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında ( $F(2)=9.35$ ,  $p<.01$ ) anlamlı bir fark gözlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır. Buna göre sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin tutum puanları ortalaması ( $X=2.89$ ) ile Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin tutum puanları ( $X=2.57$ ) arasında manidar fark vardır. Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri okul öncesi bölümü öğrencilerinden daha olumlu bir tutum göstermektedirler. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü öğrencilerinin tutum puanları ( $X=2.82$ ) ile Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencileri arasında da manidar bir fark vardır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünü öğrencileri, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinden daha olumlu bir tutum göstermektedir.

## SONUÇ

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültelerinin Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde 2007–

2008 öğretim yılının ikinci s6mestrine devam eden birinci ve d6rd6nc6 sınıf 6ğrencilerinin; 6lçme ve Değerlendirme dersine y6nelik tutumlarının belirlenen amaçlara g6re sonuçlarını 6zetleyecek olursak:

- 1) Birinci sınıf ve d6rd6nc6 sınıf 6ğrencilerinin 6lçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında manidar bir fark g6zlenmemiştir.
- 2) Cinsiyete g6re 6ğrencilerin 6lçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında manidar bir fark g6zlenmemiştir.
- 3) 6ğrencilerin devam ettikleri b6l6mlere g6re 6lçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında fark bulunmuştur. Buna g6re Sınıf 6ğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık b6l6mlerinde okuyan 6ğrencilerin 6lçme ve Değerlendirme dersine y6nelik tutumları, Okul 6ncesi 6ğretmenliği b6l6m6nde 6ğrenim g6ren 6ğrencilere g6re daha y6ksektir.
- 4) D6rd6nc6 Sınıfta 6ğrenim g6ren 6ğretmen adaylarının b6l6mlere g6re 6lçme ve Değerlendirme dersine ilişkin tutumları arasında fark bulunmuştur. Buna g6re Sınıf 6ğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık b6l6mlerinde okuyan 6ğrencilerin 6lçme ve Değerlendirme dersine y6nelik tutumları, Okul 6ncesi 6ğretmenliği b6l6m6nde 6ğrenim g6ren 6ğrencilere g6re daha y6ksektir.

Sonuçlar genel olarak incelendiğinde 6lçme Değerlendirme dersini almamiş 6ğrenciler (1. sınıf) bu dersin varlığının farkındadırlar. 6ğrencilerin 6ğretmenlik programlarına gelmeden 6nce seçeceği b6l6mlerdeki eğitim hakkında ya da kendi 6st sınıflarından, gelecekte alacakları dersler hakkında genel bilgi edinmiş olmaları tutumlarında etkili olabilir. Ayrıca Anadolu 6ğretmen Lisesi mezunu 6ğrenciler orta 6ğretim eğitimi sırasında, eğitim dersleri almakta ve 6nceden 6lçme değerlendirme dersi hakkında bir tutuma sahip oldukları bilinmektedir.

6ğretmen adayları, Sınıf 6ğretmenliği ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık b6l6mlerinde okuyan 6ğrencilerin tutumlarının Okul 6ncesi 6ğretmenliği b6l6m6ne g6re daha olumlu çıkması, bu b6l6mlerin profesyonel meslek hayatlarında 6lçme ve değerlendirmeyi daha fazla kullanması olabilir. 6zellikle eğitimde belirgin olarak, sınıf 6ğretmenleri 6lçme ve değerlendirmeyi, 6ğrenci başarisının 6lç6lmesi ve değerlendirmesinde, psikolojik danışmanlar ise bu bilgilerini 6ğrenciyi mesleki y6nlendirme ve psikolojik sorun 6özme konularında kullanmaktadır.

Tutumlar yavaş olmakla birlikte, yeni bilgi ve deneyimler edindikçe değişmektedir. Bir obje, kişi ya da fikrin nitelik ya da 6zelliklerini 6ğrenmek, tutum geliştirmenin 6nemli bir y6n6d6r (Tavşancıl, 2005).

Yapılan çalışmada Sınıf Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin tutumlarının Okul Öncesi Öğretmenliğine göre daha olumlu çıkmasının sebebi, bu öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Dersinin özelliklerini ve niteliklerini daha iyi öğrenmiş ve gelecekte bu dersin kendilerine sağlayacağı yararların daha fazla farkında olmaları denilebilir.

### ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

1) Öğrencilerin tutumlarının ölçülmesi, sadece lisans öğreniminin başında ve sonunda değil aynı zamanda süreç içerisinde gerçekleştirilebilir. Böylelikle süreç içerisinde gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme etkinliklerinin öğrencilerin tutumunu ne derece değiştirdiği ortaya konularak, gerekirse önceden önlemler alınabilir.

2) Ölçme ve Değerlendirme dersi alan öğrencilerin tutumları ve bu dersten alınan başarı puanları karşılaştırılarak, tutumların başarı üzerinde etkileri araştırılabilir.

### KAYNAKÇA

- Baysal C, Tekarslan E. (2007). *Davranış Bilimleri, İstanbul: Avcıol Yayınevi.*
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, İstanbul: Morpa Yayınları.*
- Bryant, N.C., and Barnes, L.L.B. (1997). *Development and Validation Of The Attitude Toward Educational Measurement Inventory. Educational And Psychological Measurement, 57 (5), 870–875.*
- Demirtaşlı - Çıkrıkçı, N. (2002). *Developing A Scale For Attitudes Toward The Measurement and Evaluation Course, Eğitim ve Bilim, 27(125), 44–48.*
- Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E., (2006), *How to Design and Evaluate Research in Education, Sixth Edition, Published by Mc Graw Hill Companies, Inc, New York.*
- Köklü, N. (1994). *Bir İstatistik Tutum Ölçeğinin Güvenirliliği Ve Geçerliliği. [The Reliability And Validity Of The Attitude Scale For Statistics]. Eğitim ve Bilim, 18(9), 42-47.*

- Özlü, Ö. (2001). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiğe Karşı Tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stiggins, R.J., and Conklin, N.F. (1988). *Teacher Training In Assessment*. Portland, OR, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*, İstanbul: Alkım Yayınevi
- Wise, S.L., Lukin and L.E. Roos, L.L. (1991). *Teacher Beliefs About Training In Testing And Measurement*. Journal Of Teacher Education, 42(1), 37–42.

## OKUL TAHRİPÇİLİĞİNE İLİŞKİN İDEOLOJİK YÖNELİMLER ÖLÇEĞİ

**Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ\***

**Uzman Alper KÖSE\*\***

**Arş. Gör. Sevilay KİLMEN\*\*\***

### ÖZET

Bu araştırmada okul tahripçiliğine ilişkin ideolojik yönelimleri belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada veriler, 2007-2008 öğretim yılı güz döneminde Aksaray il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 200 öğretmenden elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamada açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Bu analizler sonucu ölçeğin üç faktörden oluştuğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak test tekrar test güvenilirliği ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın bulguları geliştirilen ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada geliştirilen ölçeğin, öğretmenlerin tahripçiliğe yönelik ideolojik yönelimlerini belirlemeyi ve bu yönelimleri çeşitli açılardan incelemeyi amaçlayan araştırmalar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

### GİRİŞ

Tahripçilik, özellikle son yirmi yıldan bu yana sosyal psikologların ve sosyologların vurguladıkları önemli bir toplumsal sorundur. Tahripçiliği “bir

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı

\*\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

kimsenin kamu mallarına ya da tanımadığı kişilerin mallarına yönelik saldırganca davranışlarda bulunma eğilimi” olarak tanımlanmaktadır (Öğülmüş, 1993). Tahripçilik olarak nitelendirilen saldırgan davranışlarının ortak özelliği; tahrip edilen, aşındırılan, çeşitli derecelerde hasara yol açılan ya da tümüyle kullanılamaz hale getirilen malların büyük bir kısmının kamu malı olması ya da tahrip edilen malların en azından bu davranışları yapan bireylerin hiç de tanımadıkları başka kişilere ait olmasıdır.

Cohen (1973, 1984; Öğülmüş, 1995), tahripçiliğin beş farklı türünü ele almaktadır. Bunlar:

1. Yağmalama ya da adi hırsızlık olaylarıyla sonuçlanan açgözlü tahripçilik,
2. Bir soruna dikkat çekmeye ya da dikkatleri kendi üzerine çekmeye yönelik ideolojik tahripçilik,
3. İntikam almaya yönelik ikinci tahripçilik,
4. Bir oyunmuş gibi ya da oyunun bir parçası olarak, bir şeyleri bozmaya ya da zarar vermeye yönelik oyunsu tahripçilik,
5. Bir kişiye olan öfke ve saldırganlığa tepkisel bir eylemle dışa vurmaya içeren kötü niyetli tahripçiliktir.

Tahripçilik, yaşamın her alanında görülmektedir. Binaların camlarını kırmak, duvarlara yazı yazmak, kundaklamak suretiyle binalara zarar vermek, kütüphanelerdeki kitapların sayfalarını koparmak, caddelerdeki telefon kulübelerine zarar vermek tahripçiliğin örneklerindedir (Öğülmüş, 1995, 2000). Okullar, tahripçilik olaylarının sıklıkla meydana geldiği alanlardan biridir. Zwiier ve Vaughan (1984), okullardaki tahripçilik (okul tahripçiliği) konusunda yapılan araştırmaların liberal, muhafazakar ve radikal olmak üzere üç farklı ideolojik yönelimden birini yansıttığını öne sürmektedir. Bu üç farklı yaklaşımın hem okul tahripçiliğinin nedenleri hakkındaki sayıtlıları hem de önlenmesi konusundaki önerileri birbirinden farklıdır. Okul tahripçiliğini azaltmak için alınabilecek önlemler de üç farklı düzeyde ele alınmaktadır. Bunlar sırasıyla fiziksel çevre, okul sistemi ve genelde topluluk düzeyinde olmak üzere alınabilecek önlemlerdir. Okul tahripçiliği ile ilgili ideolojik yönelimlerle, okul tahripçiliğinin nedenleri ve önerilen çözümler arasındaki ilişki Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Okul tahripçiliği ile ilgili ideolojik yönelimlerle, okul tahripçiliğinin nedenleri ve önerilen çözümler arasındaki ilişki.\*

<b>İdeolojik yönelim ve tahripçiliğin nedenlerine ilişkin sayıtlar</b>	<b>Fiziksel çevre düzeyinde önerilen çözümler</b>	<b>Okul sistemi düzeyinde önerilen çözümler</b>	<b>Toplum düzeyinde önerilen çözümler</b>
Muhafazakar Vandallar sapkındır. Bu kişiler mutlaka yakalanmalı ve cezalandırılmalıdır.	Okulun ve okula ait alanların korunması, güvenlik görevlilerinin ve bekçilerin istihdam edilmesi**	Okul kurallarının tam olarak uygulanması ve özendirilmesi, olası bağlantılardan yararlanma.	Toplumdaki tahripçilik karıştırlarının zararların ana babalardan tazmin edilmesi, yargı sistemine bağlılık.
Liberal Okul sistemi iyi işlemez. Vandallar bundan yararlanıyorlar.	Okulun ve okullara ait alanların planının, tasarımının ve görüntüsünün iyileştirilmesi.	Okulun ikliminde ve programında değişiklikler yapma, spesifik çatışma yönetimi programlarından yararlanma.**	Teneffüs saatlerindeki etkinliklerin artırılması, sağlık ve sosyal hizmet saatlerinden sonra da okuldan yararlanma.
Radikal Okul sistemi tartışmalı. Tahripçilik, normal bireylerin anormal koşullara gösterdikleri bir tepkidir.	Okulun yapısında ve görüntüsünde radikal değişikliklerin yapılması, okulları küçültecek ve küçük okulları yaşatacak politikaların onaylanması.	Öğrencilerin karar verme süreçlerine katılımının öngörülmesi, değerlendirme sürecinde değişikliklerin kabul edilmesi, alternatif öğretim yöntemlerin araştırılması.	Toplumun okul etkinliklerine tamamen katılımı, toplum eğitimi programlarının hazırlanması, genel olarak toplumdaki sosyal ortamın iyileştirilmesi.**

\*Zwier ve Vaughan 1984, s. 269'dan aktaran: Öğülmüş, 2000

\*\* Belli bir ideolojik yönelim tarafından önerilen en uygun çözüm.

Muhafazakar yaklaşım, mevcut kurumların ne pahasına olursa olsun korunması ve devam ettirilmesi gerektiği görüşünü içerir. Bu yaklaşıma göre okul tahripçiliği tıpkı diğer suçlar gibi bir suçtur ve diğer suçlar gibi okul tahripçiliği de sisteme yönelik bir tehdit olarak görülür. Muhafazakar yaklaşımın temelinde yatan sayıtlıya göre, "tahripçiler sapkın insanlardır. Bu kişiler yakalanmalı ve cezalandırılmalıdır".

Liberal yaklaşım, mevcut kurumların ne pahasına olursa olsun korunması ve yaşatılması gerektiğine inanan muhafazakar yaklaşımın bu görüşlerine katılmaz ve tahripçiliğin nedenlerinin okul sisteminin iyi işletilememesinde yattığı görüşünü kabul eder. Bu yaklaşıma göre tahripçiliğin olası nedenleri arasında, öğretim programlarının uygun

olmayışı, okuldaki yöneticilerin saldırgan bir liderlik biçimini benimsemiş olmaları, değerlendirme biçiminin son derece yarışmacı oluşu ve öğretmenlerin uyguladığı öğretim biçimi sayılabilir. Liberal yaklaşımın temelinde yatan sayıtlıya göre, “okul sistemi iyi işletilememektedir (malfunctioning). Vandallar da bundan yararlanmaktadırlar.”

Radikal yaklaşıma göre okul tahripçiliğinin nedenleri ne bireyde ne de okul sisteminin işleyişinde yatmaktadır. Bu yaklaşıma göre okul tahripçiliğinin nedenleri, toplumdaki ahlaksızlık, şiddet ve genel bir apatide aranmalıdır. Okulun da bir parçası olduğu mevcut sosyal sistem, bazı açılardan tartışmalı bir sistemdir ve mutlaka değiştirilmelidir. Radikal yaklaşımın temelinde yatan sayıtlıya göre, tahripçilik, normal bireylerin anormal koşullara gösterdikleri bir tepkidir. Çözüm, daha işlevsel bir yapı oluşturmaktır.

Türkiye’de okul tahripçiliğine ilişkin olarak öğretmenlerin ideolojik yönelimlerini belirlemeye yönelik bir ölçek bulunmamaktadır. Bu araştırma ile okul tahripçiliğine ilişkin ideolojik yönelimleri belirlemeyi amaçlayan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu araştırmada geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin tahripçiliğe yönelik ideolojik yönelimlerini belirlemeyi ve bu yönelimleri çeşitli açılardan incelemeyi amaçlayan araştırmalar için yararlı olacağı düşünülmektedir.

## AMAC

Bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Okul Tahripçiliği İle İlgili İdeolojik Yönelimler Ölçeği’nden elde edilen puanların dağılımı nasıldır?
2. Okul Tahripçiliği İle İlgili İdeolojik Yönelimler Ölçeğinin faktör yapısı nedir?
3. Okul tahripçiliği ile ilgili ideolojik yönelimler ölçeğinin kuramsal faktör yapısı istatistiksel olarak doğrulanmakta mıdır?
4. Okul tahripçiliğine ilişkin ideolojik yönelimler ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin bulgular nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırma, öğretmenlerin okul tahripçiliği ile ilgili ideolojik yönelimlerini belirlemek için kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmeyi



amaçlamaktadır. Geliştirilen ölçme aracıyla öğretmenlerin okul tahripçiliğine ilişkin ideolojik yönelimleri belirlenebilecektir. Bu yönüyle araştırma, betimsel bir araştırmadır.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu, Aksaray il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve bir hizmet içi eğitim seminerine katılan 200 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre dağılımları Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet, Okul Türü ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Dağılımları

	CİNSİYET		OKUL TÜRÜ		MESLEKİ KIDEM		TOPLAM
	Kadın	Erkek	İlköğretim	Lise	1-15 Yıl	16 yıl ve üzeri	
N	75	125	151	49	105	95	200
%	37,5	62,5	75,5	24,5	52,5	47,5	100

### Ölçme Aracı

Ölçme aracının kuramsal temelini, Zwiier ve Vaughan (1984) tarafından önerilen okul tahripçiliğine ilişkin ideolojik sınıflandırma oluşturmaktadır. Bu sınıflandırmaya göre okul tahripçiliğine yönelik ideolojik yönelimler (1) muhafazakar, (2) liberal ve (3) radikal olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Her üç ideolojik yönelimin de (1) tahripçiliğin nedenleri, (2) tahripçiliği önlemek için fiziksel çevre düzeyinde alınabilecek önlemler, (3) okul düzeyinde alınabilecek önlemler ve (4) toplum düzeyinde alınabilecek önlemler konusundaki görüşleri farklıdır.

Ölçek geliştirmek için ilk aşamada yukarıdaki sınıflandırmadan hareket edilerek 18 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Beş dereceli likert türündeki bu maddeler, Ölçme ve Değerlendirme alanında lisansüstü eğitim yapan bir grup uzmanın görüşlerine sunulmuş, alınan geri dönüşler doğrultusunda maddelerde bazı düzeltilmeler yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin deneme formu 62 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Bu deneme uygulamasından elde edilen veriler kullanılarak yapılan istatistiksel analizler sonucunda, ölçeğe 12 maddeden oluşan son şekli (EK 1) verilmiştir.

Toplam 12 maddeden oluşan Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelim Ölçeği (OTİYÖ), araştırma grubunda yer alan 200 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Öğretmenler

her maddede verilen ifadeye katılma durumlarını “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinden uygun olan birini işaretleyerek belirtmişlerdir.

Kuramsal olarak, ölçeğin 3 faktörden oluşması ve her faktörün ya da alt ölçeğin de 4 madde ile ölçülmesi beklenmektedir. Bu durumda ölçekteki her bir alt ölçekten alınabilecek puanların 4 ile 20 arasında değişmesi beklenmektedir. Bu ölçeğin yapısı gereği değerlendirmeler alt ölçekler düzeyinde yapılmakta, ölçeğin tümünden bir toplam puan hesaplanmamaktadır. Çünkü bu ölçeğin her bir alt boyutu farklı bir ideolojik yönelimi belirlemeye ilişkin olarak geliştirilmiştir. Başka bir deyişle, bu ölçek kişinin hangi ideolojik yönelimi benimsediğini belirlemekten çok, üç ideolojik yönelimden hangisinin daha başat olduğunu belirlemek için geliştirilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmanın verileri Aksaray ili merkezindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve bir hizmet içi eğitim seminerine katılan 200 öğretmene ölçeğin uygulanması yoluyla toplanmıştır. Araştırmada geliştirilen ölçek öğretmenlerin tümüne tek oturumda uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistik ölçülerinin hesaplanmasının yanında, araştırma sorularına yanıt olmak üzere açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı açımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis), faktörler ve maddeler arası ilişki ise, doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) ile incelenmiştir.

Faktör analizi çoğunlukla psikolojik ölçme aracı geliştirmek veya ölçme aracının temel aldığı varsayılan yapıyı test etmek amacıyla kullanılan bir analiz türüdür. Bu analiz türü, bir grup değişkenin kendi aralarındaki ilişkileri analiz eden ve daha az sayıdaki, faktör adı verilen hipotetik değişkenlerin oluşturulmasını amaçlayan ve bu amaçları gerçekleştirmek için bir çok yöntemi barındıran genel bir tekniktir (Stapleton, 1997). Başka bir tanımlama ile faktör analizi, aralarında ilişkili çok sayıdaki değişkenin daha az sayıdaki gizil değişkene dönüştürülmesini sağlayan analitik bir tekniktir (Howard, Tinsley ve Tinsley, 1987; Rennie, 1997). Açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki tür faktör analizi tekniği vardır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi arasındaki temel fark, veri analizindeki amaca dayanmaktadır (Gillaspy, 1996). Açımlayıcı faktör

analizi, araştırmacının ölçme aracının ölçtüğü faktörlerin sayısı hakkında bir bilgisinin olmadığı, belli bir hipotezi sınamak yerine ölçme aracıyla ölçülen faktörlerin doğası hakkında bir bilgi edinmeye çalıştığı inceleme türüdür (Crocker ve Algina, 1986). Ölçeğin faktör yapısının çeşitli değişkenlere göre değişkenlik gösterip göstermediği ise doğrulayıcı faktör analizi tekniği (confirmatory factor analysis) kullanılarak belirlenmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi, açıklayıcı faktör analizi tekniğine göre daha karmaşık bir tekniktir ve örtük değişkenler hakkındaki bir kuramın test edilmesi için, araştırmaların ileri aşamalarında kullanılan bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

### **Toplanan Verilerin Modele Uygunluğunun Değerlendirilmesi**

Yapısal eşitlik modellerinin en önemli özelliği, sınanmaya çalışılan model ya da modellerin, o model için toplanmış olan veriler için ne derecede uygun olduğuna ilişkin değerlendirme ölçütleri sunabilmesidir. Verilerin modele uyumunun test edilmesi için birçok analiz türü bulunmaktadır. Yapısal eşitlik modelleri ve doğrulayıcı faktör analizler için hangi uyum testlerinin yapılmasının daha doğru olacağı sorusu günümüzde hala güncelliğini korumaktadır (Roberts, 1999). Ancak model ile verilerin uyumunu test etmek amacıyla günümüzde  $\chi^2$  (Kay-Kare Uyum İyiliği; Chi-Square Goodness of fit),  $\chi^2/sd$  (kay-kare/serbestlik derecesi), uyum indeksleri olarak bilinen uyum iyiliği (Goodness of fit, GFI), Non-normed uyum indeksi (Non-normed fit index), Bentler'in karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index-CFI) ve ortalama karekök değeri yaklaşımı (Root Mean Square of Approximation-RMSA) kullanılmaktadır (Stapleton, 1997).

$\chi^2$ , gözlenen korelasyon matrisinin kuramsal korelasyon matrisinden ne derecede uzaklaştığının ölçüsünü verir. Düşük  $\chi^2$  değeri model ile verinin iyi uyum gösterdiğinin bir ölçüsüdür. Ancak, Kay-kare işlemleri bazı problemleri de beraberinde getirmektedir. Dickey (1996, akt; Roberts, 1999),  $\chi^2$ 'nin örneklem büyüklüğünden önemli ölçüde etkilendiğini ve dikkatli kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Büyük örneklerle yapılan  $\chi^2$  analizleri modelin reddedilmesine yol açabilmektedir. Ayrıca  $\chi^2$  kullanılan analizlerde büyük örneklerle çalışılan modeller, küçük örneklerle çalışılan modellere göre daha fazla reddedilmektedir (Chau ve Dennis, 1995, Frias ve Dixon, 2005).

$\chi^2/sd$  olarak gösterilen uyum ölçüsü ise, kay kare değerinin serbestlik derecesine bölümünü ifade etmektedir. Elde edilen oranın 5 veya daha azı olması model ile verinin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Gillaspy, 1996). Bunların dışında uyum iyiliği (GFI) olarak bilinen diğer bir uyum

indeksi daha vardır. GFI 0.00 ile 1,00 arasında değişen değerler almaktadır. Negatif değerler kuramsal olarak anlamsız değer taşımaktadır. Örneklem büyüdükçe GFI daha tutarlı sonuçlar vermektedir. 0.95 ve üzeri değerler alması verilerin modele uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte GFI'nin 0.85 ve üzerinde olması, model-veri uyumu için yeterli kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Marsh ve Balla, 1992; Frias ve Dixon, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996; Sümer, 2000).

Bentler'in karşılaştırmalı uyum indeksi (the Bentler's Comparative Fit Index) olarak da bilinen karşılaştırmalı uyum indeksi (comparative fit index-CFI), var olan modeli, örtük değişkenler arasında ilişki olmadığını varsayan yokluk modeli ile karşılaştırır. CFI, 0.00 ile 1.00 arasında değişen değerler almaktadır. 0.90 ve üzeri değerler modeli kabul edebileceğimiz değerlerdir. İndeksin 0.90 ve üzerinde çıkması veri grubundaki %90 oranındaki kovaryans, önerilen model ile açıklanabileceğini ifade eder. AMOS programında Tucker-Lewis index (TLI) olarak bilinen non-normed fit indeksi (NNFI) örneklem büyüklüğünden en az etkilenen uyum indeksidir. 0.00 ile 1.00 arasında değerler alması gerekmez. 1'e yaklaşması iyi uyumu gösterir. Diğer bir uyum indeksi de ortalama karekök değeri yaklaşımı (Root mean square of approximation-RMSA) ve SRMR'nin 0.05 ve daha düşük değerler alması iyi uyumun göstergesidir. Ancak .08 ve daha küçük değerlerin de model-veri uyumu için kabul edilebileceği bildirilmektedir (Marsh ve Balla, 1992; Frias ve Dixon, 2005).

Veri grubu ile model arasındaki uyumu test etmek için hangi uyum hesaplama indeks ve kurallarını uygulanacağı konusunda eğitim araştırmacıları birden fazla uyum indeksi kullanmanın daha geçerli sonuçlar vereceklerini ifade etmişlerdir (Marsh ve Balla, 1992; Roberts, 1999).

Bu araştırmada bilgisayar ortamına aktarılan veriler, açıklayıcı faktör analizi için SPSS 15.0 ve doğrulayıcı faktör analizi tekniği için LISREL 8.71 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır.

## **BULGULAR VE YORUM**

1. Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelimler Ölçeği (OTİYÖ) ile elde edilen puanların dağılımına ilişkin bulgular.

Öğretmenlerin (N=200) Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelimler Ölçeğinin (OTİYÖ) her bir alt ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin değerler Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3:** OTİYÖ Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	MUHAFAZAKAR	LİBERAL	RADİKAL
Ortalama	12,57	12,95	11,87
Ortanca	14,00	14,00	12,00
Mod	16,00	14,00	12,00
Standart sapma	4,68	3,96	3,83
Varyans	21,92	15,70	14,67
Çarpıklık	-0,468	-0,51	0,09
Basıklık	-01,13	-0616	-0,611

Tablo 3’de görüldüğü gibi, üç alt ölçekten elde edilen puanlara ilişkin ortalama, ortanca ve mod değerleri birbirine yakın değildir. Çarpıklık değerlerine bakıldığında muhafazakar ve liberal boyutlarının negatif yönde çarpık, radikal boyutunun ise 0’a yakın değerler aldığı görülmektedir. Basıklık değerleri incelendiğinde ise bu dağılımın tüm boyutlar için normal dağılıma göre daha basık bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

## 2. Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelimler Ölçeğinin (OTİYÖ) faktör yapısına ilişkin bulgular

Okul tahripçiliği ile ilgili ideolojik yönelimler ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacı ile ölçekten elde edilen veriler kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir; verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi ile sınıranır. KMO’nun 0,60’dan yüksek, Bartlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002). Sonuçlar (KMO=0,79;  $\chi^2 = 913,251$ ; p= 0,00), veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Okul Tahripçiliği ile ilgili ideolojik yönelimler ölçeği verileri daha sonra açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Temel bileşenler (principal components) faktör çözümlemesi sonucunda elde edilen öz değerler, döndürme öncesi ve sonrası faktörlerin varyans açıklama oranları Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** OTİYÖ’nin AFA ile Elde Edilen Öz Değer ve Varyans Açıklama Oranları

Faktör	Öz Değer	Döndürme Öncesi		Döndürme Sonrası	
		Varyans (%)	Toplamalı (%)	Varyans (%)	Toplamalı (%)
1	4,351	36,260	36,260	24,015	24,015
2	1,998	16,654	52,913	22,500	46,515
3	1,236	10,298	63,211	16,696	63,211

OTİYÖ'nin üç alt boyuttan oluşması beklenmektedir. Faktör analizinin en önemli aşamalarından biri, faktör sayısına karar vermektir. Faktör sayısına karar vermede farklı yöntemler kullanılmakla beraber sıklıkla kullanılan yöntem Kaisers' ölçütüdür. Kaisers' ölçütüne göre öz değeri (eigen value) 1,00'e eşit veya daha büyük olan faktörler analizde kalır (Howard, Tinsley ve Tinsley, 1987). Tablo 4'te de görüleceği gibi öz değeri 1.00'den büyük üç faktör çıkmıştır. Ortaya çıkan bu üç faktör, toplam değişkenliğin % 63,21'ini açıklamıştır.

Ortaya çıkan üç boyutlu yapı ve bu boyutlar altında toplanan maddeler ise Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçlarına Göre Alt Boyutlar Altında Toplanan Maddeler

	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3
Boyut 1: Liberal Yönelim			
Madde 1	<b>,738</b>	,261	-,217
Madde 4	<b>,843</b>	-,064	,038
Madde 7	<b>,725</b>	,435	-,185
Madde 10	<b>,786</b>	,279	-,228
Boyut 2: Muhafazakâr Yönelim			
Madde 2	,079	<b>,577</b>	-,078
Madde 5	,263	<b>,542</b>	,159
Madde 8	,189	<b>,879</b>	-,002
Madde 11	,105	<b>,822</b>	,112
Boyut 3: Radikal Yönelim			
Madde 3	-,458	-,371	<b>,406</b>
Madde 6	-,448	-,110	<b>,663</b>
Madde 9	,110	-,129	<b>,777</b>
Madde 12	,207	-,106	<b>,785</b>

Tablo 5 incelendiğinde 1, 4, 7 ve 10. maddelerin liberal yönelim altında, 2, 5, 8 ve 11. maddelerin muhafazakâr yönelim altında, 3, 6, 9 ve 12. maddelerin ise radikal yönelim altında beklenildiği gibi toplandığı görülmektedir. Ölçekte, farklı faktörlerde işleyen binişik madde bulunmamaktadır. Tüm bu bulgular OTİYÖ'nin teorikteki üç boyutlu yapısını desteklemektedir.

### **3. Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelim Ölçeği'nin kuramsal faktör yapısının istatistiksel olarak doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin bulgular**

Araştırmada elde edilen veriler kullanılarak liberal, muhafazakâr ve radikal yönelimden oluşan üç boyutlu modele, doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 6'da özetlenmiştir.

**Tablo 6.** Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	t (0,05)	$\Lambda$	$\delta$	R <sup>2</sup>
<b>Boyut 1: Liberal Yönelim</b>				
Madde 1	15,69	0,74	0,46	0,54
Madde 4	7,90	0,50	0,75	0,25
Madde 7	24,59	0,87	0,25	0,75
Madde 10	21,52	0,81	0,34	0,66
<b>Boyut 2: Muhafazakâr Yönelim</b>				
Madde 2	6,45	0,48	0,77	0,23
Madde 5	9,25	0,61	0,63	0,36
Madde 8	15,37	0,84	0,29	0,71
Madde 11	9,96	0,65	0,58	0,42
<b>Boyut 3: Radikal Yönelim</b>				
Madde 3	10,30	0,77	0,40	0,60
Madde 6	3,66	0,40	0,84	0,16
Madde 9	9,00	0,65	0,58	0,42
Madde 12	2,50	0,29	0,92	0,08
<b>Ki-Kare</b>	207,41			
<b>Sd</b>	51			
<b>p</b>	0,00			
<b>RMSA</b>	0,09			

Analizde önce ölçeğin gösterdiği faktör yapısının 0.05 düzeyinde anlamlılığı araştırılmış ve ölçme modelindeki yolların ve faktör yapısının anlamlı çıktığı veya bütün faktör yüklerinin ve hata varyanslarının anlamlı bir şekilde sıfırdan farklı olduğu bulunmuştur. Bir başka ifade ile her gözlenen değişken örtük değişkenin güvenilir bir temsilcisidir denebilir.

Tablo 5’te görüleceği üzere ölçeğin gösterdiği faktör yükleri 0,29 ile 0,87 arasında değişmektedir. Kuramsal model ile veri arasındaki uyumu değerlendirmek üzere LISREL programı  $\chi^2$  (Ki-Kare) istatistikleri ve birçok uyum iyiliği indekslerini analiz etmektedir. Analiz sonucunda veri grubu ile model arasındaki uyum indeksleri Tablo 7’deki gibidir.

**Tablo 7.** Üç Faktörlü Modelin Uyum ve  $\chi^2$  İndeksleri

N	$\chi^2$	sd	$\chi^2$ /sd	NNFI	CFI	IFI	GFI	SRMR	RMSA
200	207,41	51	4,06	0,91	0,93	0,93	0,94	0,08	0,09

$\chi^2$ /sd oranının 5 veya daha azı olması model ile verinin uyumunun iyi olduğunu göstermektedir (Gillaspy, 1996). Araştırma bulgularının bu sınırın içinde olduğu, diğer bir deyişle model veri uyumunun sağlandığı ifade edilebilir. NNFI, CFI, IFI, GFI değerlerinin kabul edilebilir sınırlarda olduğu görülmekle birlikte, SRMR ve RMSA değerlerinin kabul edilebilir sınırların dışına çıktığı görülmektedir. Model ile veri uyum indeksleri bütünüyle incelendiğinde kabul edilebilir sınırların elde edildiği, ölçek maddelerinin ilgili yapılarla olan modellerinin uygun olduğu yargısına ulaşılmıştır. Elde edilen DFA sonuçları ve kurulan model OTİYÖ'nin üç örtük yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Başka bir ifade ile bu alt boyutlar kendi başına puanlanabilir ve elde edilen puanlar ilgili boyutta yer alan yönelim düzeyi için kullanılabilir.

#### **4. Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelimler Ölçeği'nin güvenilirliğine ilişkin bulgular**

OTİYÖ'nin güvenilirlik çalışmasında iki yöntem kullanılmıştır. Ölçek puanlarının kararlılığının belirlenmesi için test-tekrar test, iç tutarlık anlamında güvenilirliğin belirlenmesi için ise alt ölçekler ve bileşik ölçek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır.

Test-tekrar test yöntemi için OTİYÖ 83 kişiden oluşan araştırma grubuna 7 gün arayla tekrar uygulanmıştır. Bu iki uygulamadan elde edilen bulgular arasında korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen test-tekrar test ve Cronbach Alfa katsayıları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** OTİYÖ Alt Ölçeklerinin Güvenirlik Katsayıları

	<b>Cronbach Alfa</b>	<b>Test-tekrar test</b>
Liberal Yönelim	0,84	0,76
Muhafazakâr Yönelim	0,76	0,68
Radikal Yönelim	0,71	0,69

Tablo 8'de görüldüğü gibi, ölçeğin alt testlerinin Cronbach alfa değerleri 0.71 ile 0.84 arasında değişmektedir. Test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.68 ile 0.76 arasında değişmektedir.. Tablo 8'deki bulgular, OTİYÖ'nin iç tutarlık ve kararlık anlamında güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğunu göstermektedir.

### **SONUÇ**

Bu çalışmada, Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelimler Ölçeği'nin (OTİYÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayanılarak varılan sonuçlar şunlardır:



1. OTİYÖ'nin teorik olarak üç alt boyuttan oluşması beklenmektedir. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörden oluştuğu saptanmıştır. Ortaya çıkan bu üç faktör, toplam değişkenliğin % 63,21'ini açıklamaktadır.
2. Ölçeğin kuramsal yapısının istatistiksel olarak doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kurulan model OTİYÖ'nin üç örtük yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Başka bir ifade ile bu alt boyutlar kendi başına puanlanabilir ve elde edilen puanlar ilgili boyutta yer alan yönelim düzeyi için kullanılabilir.
3. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak Cronbach alfa ve test tekrar test katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin boyutlarına ilişkin olarak iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır.
4. Öğretmenlerin tahripçiliğe ilişkin olarak hangi ideolojik yönelimi ne ölçüde benimsedikleri, OTİYÖ'nin üç alt ölçeğinden alınan puanlar kendi aralarında karşılaştırılarak saptanabilir. Ölçeğin toplamından elde edilecek puanın bir anlamı yoktur.
5. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, Okul Tahripçiliğine İlişkin İdeolojik Yönelimler Ölçeği (OTİYÖ), okullarda meydana gelen tahripçilik olaylarının nedenleri ve alınabilecek önlemler konusunda öğretmenlerin genel yönelimlerini belirlemek amacıyla geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilir.

### **ÖNERİLER**

1. Bu çalışma 200 kişilik örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin psikometrik özellikleri daha geniş gruplar üzerinde incelenebilir.
2. Bu ölçek ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde çalışan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Farklı gruplar üzerinde ölçeğin psikometrik özelliklerinin değişip değişmediği sınıanabilir.

### **KAYNAKÇA**

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum, Pegem Yayıncılık.

- Chau, H. ve Hocevar, D. (1995). The effects of number of measured variables on goodness of fit in confirmatory factor analysis, Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği'nin yıllık toplantısında sunulan bildiri, San Francisco, California.
- Cohen, S. (1973). Property destruction: motives and meanings. *Vandalism* (Ed.: Ward, C.), 23-53. London, The Architectural Press.
- Cohen, S. (1984). Sociological approaches to vandalism. In Claude Leve Leboyer (Ed.), *Vandalism: Behaviour ana motivations*. Elsevier Science Publisher, NY.
- Crocker, L. Ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Frias, C.M. ve Dixon, R.A. (2005). Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance of the Memory Compensation Questionare. *Psychological Assessment*, 17(2), 168-178.
- Gillaspy, J. A. (1996). A primer on confirmatory factor analysis. Güneybatı Eğitim Araştırmaları Birliği'nin yıllık toplantısında sunulmuştur. New Orleans, LA.
- Howard, E. A., Tinsley ve Tinsley, D. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 414-434.
- Marsh, H. W. ve Balla, J. (1992). Goodness of fit confirmatory factor analysis: The effects of sample size and model parsimony. 07 Kasım 2006 tarihinde <http://www.eric.com>. adresinden erişilmiştir. Belge No: ED 349 316.
- Öğülmüş, S. (1993). Tahripçilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26 (2), 587-592.
- Öğülmüş, S. (1995). Vandalizm (tahripçilik) veya toplumda çevreye karşı bir manifesto. *İlim ve Sanat*, 39, 76-79.
- Öğülmüş, S. (2000). Tahripçilik (vandalizm): Düşük yoğunluklu bir sapma. *Polis Bilimleri Dergisi*, 2, 73-86.
- Rennie, K. M. (1997). Exploratory and confirmatory rotation strategies in exploratory factor analysis. Güneybatı Eğitim Araştırmaları Birliği'nin yıllık toplantısında sunulmuştur. Austin, Texas.

- Roberts, J. K. (1999). Basic concepts of confirmatory factor analysis. Güneybatı Eğitim Araştırmaları Birliği'nin yıllık toplantısında sunulmuştur. Austin, Texas.
- Stapleton, C. D. (1997). Basic concepts in exploratory factor analysis as a tool to evaluate score validity: A right-brained approach. 25 Kasım 2006 tarihinde <http://ericea.net/ft/tamu/Efa.htm> adresinden erişilmiştir.
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, S. L. (2001). Using Multivariate Statistics, Fourth Edition, Allyn and Bacon, A Pearson Education Company.
- Zwier, G. Ve Vaughan, G. M. (1984). Three ideological orientations in school vandalizm research, Review of Educational Research. 54 (2), 263-292.



## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME İLKELERİNE DAYALI UYGULAMALARA VERDİKLERİ ÖNEM DÜZEYİ

Tülay ÇELİK\*  
Ceren ÇEVİK\*\*  
Müge ULUMAN\*\*\*

### ÖZET

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 135 son sınıf öğrencisi ile sınırlıdır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerini belirlemek amacı ile Kaplan(2007) tarafından geliştirilen 30 maddelik “Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi”nin önem düzeyi ile ilgili olan boyutu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde Ki-kare tekniğinden faydalanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyleri “çok” seçeneğinde toplanmıştır. Bazı maddelerde cinsiyet ve I. öğretim veya II. öğretimde öğrenim görme durumuna göre farklılıklar saptanmıştır. Bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre, I. öğretimde öğrenim gören öğrencilerin II. öğretimde öğrenim gören öğrencilere göre bu ifadeleri daha fazla önemsendikleri belirlenmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Ölçme ve değerlendirme ilkeleri.

---

\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi [tulaycelik62@hotmail.com](mailto:tulaycelik62@hotmail.com)

\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi [ceren.cevik.67@hotmail.com](mailto:ceren.cevik.67@hotmail.com)

\*\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi [muge.uluman@hotmail.com](mailto:muge.uluman@hotmail.com)

## GİRİŞ

Eğitim ve öğretim ortamında, öğretmenin sahip olduğu yeterlikler öğretmen ve öğrenci arasında sağlanan etkileşimin kalitesinin bir ölçüsüdür. Özellikle ilköğretimin birinci kademesinde öğrenciyle, öğrencinin ailesinden daha çok zaman geçiren kişi, sınıf öğretmenleridir. Bu bakımdan düşünüldüğünde sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimlerinde payları büyüktür. Öğretmenin sergileyeceği yeterliklerin, öğrencinin sosyal yaşamını, okula karşı tutumunu ve kişilik gelişimini de etkileyeceği kuşkusuzdur (Kaplan, 2007).

Daniel ve King, 1998; Gullickson, 1985; Mertler, 1999; Zhang ve Burry-Stock, 2003'e göre öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür ve pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan önemli bir özellik de onların yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanık olmasıdır (Aktaran, Çakan, 2004).

Eğitim süreci içinde ölçme ve değerlendirme ile hedef davranışların ne kadarını gerçekleştirdiğimizi, gerçekleştirmediğimiz amaçların neler olduğunu hangi konuların yeterince öğrenildiğini, hangilerinde eksiklerin bulunduğunu ve bu eksiklerin neler olduğunu görürüz. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Pilten, 2001).

Ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerine sahip bir öğretmenle, bu yeterliklere sahip olmayan bir öğretmen arasında önemli farklar vardır. Ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip bir öğretmen, bu konudaki teknikleri çok iyi bildiğinden daha az hatalı değer yargılarına ulaşır ve kendi öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir. Çünkü ölçme ve değerlendirme yeterliğine sahip bir öğretmen sahip olduğu bilgiler gereği, ders programının ve öğrenme sürecinin ayrıntılarına kadar analizi bilir ve bu analiz öğretmenin kendi öğretim etkinliklerini geliştirmesine yardım eder. Bu bakımdan öğretmenin sahip olması gereken ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, öğrenci başarısının belirleyicisi olarak ne gibi davranışların ölçüleceğini belirlemek başka bir deyişle hedef davranışları saptamak, ölçme araçlarının geliştirilip uygulanması, ölçme sonuçlarının yorumlanıp değerlendirilmesi ve ilgililere bildirilmesi ile ilgilidir (Turgut, 1988, 4-6).

MEB (2006), bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterlikleri altı ana başlıkta toplamıştır; “Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim”, “Öğrenciyi Tanıma”, “Öğretme ve Öğrenme Süreci”, “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme”, “Okul, Aile ve Toplum İlişkileri” ve “Program ve İçerik Bilgisi” dir.

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme ana başlığı göz önünde bulundurulduğunda; Öğretmen, öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir. Öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanır. Sonuçları öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşır. Bu genel yeterlik altında belirlenen alt yeterlikler ise; “Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme”, “Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerinin ölçme”, “Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama”, “Sonuçlara göre öğretim-öğrenme sürecini gözden geçirme” ‘dir (MEB, 2006).

### AMAÇ

Bu çalışma sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, cinsiyet ve birinci veya ikinci öğretim durumuna göre öğretmen adaylarının uygulamalara verdikleri önem düzeyi arasındaki ilişki düzeyi saptanmaya çalışılmıştır.

1-Sınıf öğretmeni adayları, uygulama okullarındaki öğretim etkinlikleri içinde ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları hangi düzeyde önemsemektedirler?

2-Sınıf öğretmeni adaylarının, uygulama okullarındaki öğretim etkinlikleri içinde ölçme değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyi ile;

a) Cinsiyetleri,

b) Birinci öğretim veya ikinci öğretim durumunda bulunmaları arasında manidar bir fark var mıdır?

### YÖNTEM

#### Katılımcılar

Çalışma grubunu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı son sınıf öğrencilerinden gönüllük esasına dayalı olarak seçilen 200 öğrenci oluşturmuştur.

**Tablo 1:** Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyet ve Öğretim Türüne Göre Dağılımı

	ERKEK		BAYAN		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
1.ÖĞRETİM	39	28,9	60	44,5	99	73,3
2.ÖĞRETİM	16	11,8	20	14,8	36	26,7
TOPLAM	55	40,7	80	59,3	135	100

Öğrencilere verilen 200 anketten 145'i geri dönmüştür. Geri dönen anketlere verilen cevaplar gözden geçirilerek, eksik doldurulan ya da çok abartılı sonuçlar verdiği gözlenen 10 anket çalışmadan çıkarılmıştır.

#### **Veri Toplama Aracı**

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerine ilişkin uygulamalara verdikleri önem düzeyini saptamak amacıyla Kaplan(2007) tarafından geliştirilen “Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” kullanılmıştır. 30 maddeden oluşan anket araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarına uygulanmıştır. Öğretmen adayları her maddeyi iki grup tepki seçeneği üzerinden yanıtlamışlar, her bir maddeyle belirtilen uygulamayı “gerçekleştirme sıklığı”, “çoğu zaman, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman” seçeneklerinden uygun olan birini; aynı madde ile belirtilen uygulamanın “önem düzeyi”ni belirtmek için ise “az, orta ve çok” seçeneklerinden uygun olan birini işaretleyerek belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaptıkları uygulamalarda ölçme ve değerlendirme ilke ve yöntemlerini uygulama şansları zayıf olduğundan, anketlerdeki uygulama sıklığına dönük olarak verilen cevaplar çalışmanın dışında tutulmuştur.

Ankette yer alan ifadeler aşağıdaki boyutlar altında toplanmıştır:

**Amaçlar ilkesi:** Sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının, dersin hedefleri çerçevesinde yapılması ve dersin hedeflerinin öğrencilere iletilmesi.

**Planlama ilkesi:** Eğitim ve öğretim sürecinin çeşitli aşamalarında kullanılacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin planlı olarak yürütülmesi.

**Genişlik-kapsamlılık ilkesi:** Öğrencilerin akademik başarılarını olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörleri dikkate alarak ve üst düzey zihinsel becerilerin ortaya konmasını sağlayacak ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi ve elde edilen sonuçların eğitim öğretim sürecinin aksayan yönlerinin giderilmesinde kullanılması.



Bireysel farklılıklar ilkesi: Birey içi ve bireyler arası farklılıkları ortaya koyan ve bireylerin en üst düzeyde akademik gelişimlerini sağlamaya yönelik değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi.

İşbirliği ilkesi: Öğrenci ve velilerin aktif katılımlarını ve işbirliğini gerektiren ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesi.

Kendi kendini değerlendirme ilkesi: Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğrencinin kendini ve akranlarını değerlendirmesine olanak sağlanması.

Devamlılık ilkesi: Ölçme ve değerlendirme işlemlerinin sık yapılması ve dönem boyunca yapılan etkinliklerin nota çevrilmesinde, sık yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarının bileşkesinin alınması.

Ölçme araçlarında çeşitlilik ilkesi: Ölçme amacına dayalı olarak, değerlendirme sürecinde farklı türde ölçme araç ve yöntemlerine yer verilmesi.

Bütünlük İlkesi: Bir dersteki akademik başarı gelişimini, o dersten sorumlu öğretmen ölçmelidir. Bu ilke uyarınca öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekir.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen veriler bir istatistik paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Toplanan verilerin (anket) doğasına uygun olarak madde bazında analizler yapılmıştır. Kategorik olarak nitelenen verilerin çözülmesinde ki-kare testi  $\alpha= 0.05$  düzeyinde test edilmiştir.

İlişkisel tarama modelinde olan araştırmadaki değişkenler kategorik olduğu için Ki-kare tekniği kullanılarak analizler 0.05 düzeyinde yapılmıştır.

## **BULGULAR VE YORUMLAR**

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri ‘önem düzeylerinin’ saptanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda gerekli analizler yapılarak bulgular özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

1) Sınıf öğretmeni adayları, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamaları hangi düzeyde önemsemektedirler?

**Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri**

İfade No	f, %	ÖNEM DÜZEYİ			İfade No	f, %	ÖNEM DÜZEYİ			İfade No	f, %	ÖNEM DÜZEYİ		
		AZ	ORTA	ÇOK			AZ	ORTA	ÇOK			AZ	ORTA	ÇOK
1.	f 4 % 2,96	29	102	75,55	11.	f 8 % 5,92	30	97	71,85	21.	f 4 % 2,96	42	89	65,92
2.	f 5 % 3,7	40	90	66,66	12.	f 2 % 1,48	29	104	77,03	22.	f 3 % 2,22	46	86	63,7
3.	f 3 % 2,22	16	116	85,92	13.	f 7 % 5,18	31	97	71,85	23.	f 3 % 2,22	18	114	84,44
4.	f 2 % 1,48	28	105	77,77	14.	f 8 % 5,92	45	82	60,74	24.	f 6 % 4,44	52	77	57,03
5.	f 5 % 3,7	18	112	82,96	15.	f 2 % 1,48	28	105	77,77	25.	f 12 % 8,88	50	73	54,07
6.	f 4 % 2,96	38	93	68,88	16.	f 2 % 1,48	34	99	73,33	26.	f 1 % 0,74	43	91	67,4
7.	f 6 % 4,44	41	88	65,18	17.	f 5 % 3,7	44	86	63,7	27.	f 10 % 7,4	37	87	64,44
8.	f 1 % 0,74	18	116	85,92	18.	f 7 % 5,18	54	74	54,81	28.	f 5 % 3,7	26	104	77,03
9.	f 2 % 1,48	20	113	83,7	19.	f 6 % 4,44	47	82	60,74	29.	f 10 % 7,4	66	59	43,7
10.	f 6 % 4,44	43	86	63,7	20.	f 4 % 2,96	12	119	88,14	30.	f 13 % 9,62	49	73	54,07

Tablo 2’deki frekans ve yüzde değerlerine bakıldığında sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeyinin ‘çok(3)’ şıkında toplandığı görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan yola çıkılarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının 29. ifade (öğrencilerin sunu becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak) hariç diğer bütün ifadelerde “çok” seçeneğini işaretledikleri görülmektedir. 29. ifadede ise adayların çoğunun bu ifadeyi “orta” düzeyde önemli gördükleri saptanmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının, ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalara verdikleri önem düzeylerine ait yüzde ve frekans değerleri, ilgili ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre gruplandırıldığında;

İlk iki ifade amaçlar ilkesine; 3. ve 4. ifade planlama ilkesine; 5. , 6. ve 7. ifade genişlik-kapsamlılık ilkesine; 8. ve 9. ifadeler bireysel farklılıklar ilkesine; 10. , 11. ve 12. ifadeler iş birliği ilkesine; 13. , 14. ve 15. ifadeler kendi kendini değerlendirme ilkesine; 16. , 17. ifadeler devamlılık ilkesine; 18.'den 30.'ya kadar olan ifadeler ise ölçme araçlarında çeşitlilik ilkesine dayalıdır.

2a. Sınıf öğretmeni adaylarının, uygulama okullarındaki öğretim etkinlikleri içinde ölçme değerlendirme uygulamalarına verdikleri önem düzeyleri ile cinsiyetleri arasında manidar bir fark var mıdır?

Bu sorunun yanıtlanması amacıyla ilgili değişkenlere ilişkin ki-kare testi  $\alpha=0.05$  düzeyinde uygulanmıştır. EK-1'de Tablo 3'e bakıldığında 1. , 5. , 6. , 8. , 12. , 13. , 15. , 17. ve 21. ifadeleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu ifadeler öğretmen adaylarının yoğunluğu tarafından "çok" düzeyinde önemli görülmektedir. Anlamlı fark gözlenen ifadeleri bayan öğretmen adayları erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla önemsemektedirler. İfadeler ilkelerle bağdaştırıldığında bayan ve erkek öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme ilkelerinden genişlik-kapsamlılık ilkesi ve kendi kendini değerlendirme ilkesini daha fazla önemsedikleri görülmüştür. Bu ifadelerden 1. , 8. ve 12. ifadeler öğretmen adaylarının uygulama okullarında gerçekleştirmediği etkinlikler olmasına rağmen verilen cevaplar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Bu da öğretmen adaylarının mesleğe atıldıklarında bu uygulamaları gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceklerine yönelik ipucu vermektedir.

2b. Sınıf öğretmeni adaylarının, uygulama okullarındaki öğretim etkinlikleri içinde ölçme değerlendirme uygulamalarına verdikleri önem düzeyleri ile birinci öğretim veya ikinci öğretim durumunda bulunmaları arasında manidar bir fark var mıdır?

Bu sorunun yanıtlanması amacıyla ilgili değişkenlere ilişkin ki-kare testi  $\alpha=0.05$  düzeyinde uygulanmıştır.

EK-2'de Tablo 4'e bakıldığında 2. , 8. , 9. , 28. ve 29. ifadeleri adayların I.öğretim veya II.öğretim durumunda bulunmalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. 2. , 8. , 9. ve 28. ifadeler öğretmen adaylarının yoğunluğu tarafından "çok" düzeyinde önemli görülürken, 29. ifade "orta" düzeyde önemli görülmektedir. Farklılık gösteren ifadelerin I.öğretimde öğrenim gören öğrenciler tarafından daha fazla önemsendiği saptanmıştır.

İfadeler ilkelerle bağdaştırıldığında I.öğretim ve II.öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme ilkelerinden bireysel farklılıklar ilkesi ve ölçme araçlarında çeşitlilik ilkesini daha fazla önemsedikleri görülmektedir.

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Birinci alt problemin sonuçlarına ilişkin görüşler; öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları dersler ve öğretim elemanlarının desteği ile bu bilinci kazandıkları için çok düzeyinde önemsedikleri düşünülmektedir.

İkinci alt problemin sonuçlarına ilişkin görüşler; öğretmenlik mesleğinin bir bayan mesleği olarak görüldüğü ve bayanların bu meslekte daha başarılı olabileceklerine ilişkin genel bir görüş vardır. Anlamlı fark gözlenen ifadeleri bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla önemsemesinin bu görüşten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu uygulamanın sonucunda beklenen, I. öğretimde öğrenim gören adaylar ile II. öğretimde öğrenim gören adaylar arasında herhangi bir farklılık çıkmamasıdır. Fakat elde edilen sonuçlar bu doğrultuda değildir. Bu farklılığı açıklayacak herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu farklılığın nedenlerine yönelik bir çalışma yapılabilir.

Araştırmanın sonuçları göstermektedir ki, öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme ilkelerine gereken önemi vermektedirler. Bu sonuçlar ışığında:

1-Farklı branşlarda yetiştirilen öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme ilkelerine dayalı uygulamalarını karşılaştırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir.

2-Eğitim Fakültesinden mezun olacak öğretmen adayları ile diğer fakültelerden mezun olacak öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme uygulamaları araştırılabilir.

3-Öğretmenlik formasyonu alan öğretmenlerle, öğretmenlik formasyonu almayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ne düzeyde gerçekleştirdiklerine dair araştırmalar yapılabilir.

4-Uygulama okullarında öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme uygulamalarını yeterince gerçekleştirememelerinin sebepleri araştırılabilir

5-Öğretmen adaylarının uygulama okullarında yaptıkları uygulamalarda ölçme ve değerlendirme ilke ve yöntemlerini uygulama şansları artırıldığı takdirde, anketin tamamı uygulanarak araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Çakan, M. (2004). “*Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim*” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt: 37, Sayı: 2, 99-114.
- Çapa, Y. , Çil, N. (2000). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18: 69-23.
- Erkan, S. , Gömlüksiz, M. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Nobel Yayıncılık, Ankara. S: 180-184.
- Kaplan, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme İlkelerinin Önem ve Uygulama Düzeylerine İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2004). “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları” T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları; No: 1549. Eğitim Fakültesi Yayınları; No: 90. Eskişehir. S. 9-10.
- Kilmen, S. , Kösterelioğlu, M. A. ve Kösterelioğlu, İ. (2007). *Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 117-127.
- MEB (2006). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Ankara.
- Pilten, P. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Anlayış ve Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Turgut, M. F. (1988). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları. Ankara: Saydam Matbaacılık, 6. Baskı.

**EK:1 - Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri ile Ki-kare Sonuçları**

İFADELER /DURUMLAR	Cinsiyet	ÖNEM DÜZEYİ						CHI-SQUAR E	p
		AZ		ORTA		ÇOK			
		f	%	f	%	f	%		
1)Dersin amaçlarını, dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirmek.	E K	1 3	25,0 75,0	19 10	65,5 34,5	35 67	34,3 65,7	9,529	<b>0,009</b>
2)Öğrencinin çeşitli etkinliklerdeki başarısını, konunun kazanımlarına göre değerlendirmek.	E K	3 2	60,0 40,0	20 20	50,0 50,0	32 58	35,6 64,4	3,191	0,203
3)Ödevler ve projeler için yeterli süreyi önceden belirleyerek öğrencilere duyurmak.	E K	2 1	66,7 33,3	7 9	43,8 56,3	46 70	39,7 60,3	0,952	0,621
4)Öğretim yılı başında öğretim süreci boyunca uygulanacak uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin(yazılı yoklama, çoktan seçmeli sınav, sözlü yoklama, performans ödevi, proje) planını yapmak.	E K	2 0	100,0 ,0	11 17	39,3 60,7	42 63	40,0 60,0	2,958	0,228
5)Sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye(problem çözme, eleştirel düşünme, yorumlama gibi) sevk edecek düzeyde hazırlamak.	E K	5 0	100,0 ,0	6 12	33,3 66,7	44 68	39,3 60,7	7,78	<b>0,02</b>
6)Sınav sorularını ve değerlendirme etkinliklerini, gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlamak.	E K	4 0	100,0 ,0	17 21	44,7 55,3	34 59	36,6 63,4	6,743	<b>0,034</b>
7)Değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçları, öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmak.	E K	4 2	66,7 33,3	19 22	46,3 53,7	32 56	36,4 63,6	2,902	0,234
8)Öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarıcı değerlendirmeler yapmak.	E K	0 1	,0 100,0	13 5	72,2 27,8	42 74	36,2 63,8	9,064	<b>0,011</b>
9)Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak.	E K	1 1	50,0 50,0	12 8	60,0 40,0	42 71	37,2 62,8	3,741	0,154
10)Öğrencilere konunun başında o konudan neler öğrenmeyi beklediklerini sormak.	E K	4 2	66,7 33,3	21 22	48,8 51,2	30 56	34,9 65,1	4,06	0,131
11)Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlerine dayalı olarak, öğrencilerin eğitim sürecindeki gelişimleri hakkında velilere geribildirimlerde bulunmak.	E K	5 3	62,5 37,5	16 14	53,3 46,7	34 63	35,1 64,9	4,84	0,089
12)Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlerine dayalı olarak, öğrencilere gelişimleri hakkında geribildirim vermek.	E K	1 1	50,0 50,0	18 11	62,1 37,9	36 68	34,6 65,4	7,151	<b>0,028</b>
13)Öğrencilere puanlanmış sınav kağıtlarını dağıtarak, verdikleri yanıtlara ilişkin geri bildirim almalarını sağlamak.	E K	4 3	57,1 42,9	21 10	67,7 32,3	30 67	30,9 69,1	14,01	<b>0,001</b>
14)Öğrencilerin grupla yaptıkları ödev ve/veya proje çalışmalarında birbirlerinin performanslarını değerlendirme olanağı vermek.	E K	5 3	62,5 37,5	16 29	35,6 64,4	34 48	41,5 58,5	2,088	0,352
15)Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımları için çeşitli öğretim etkinlikleri sırasında ve sonrasında, kendilerini değerlendirme olanağı vermek.	E K	2 0	100,0 ,0	17 11	60,7 39,3	36 69	34,3 65,7	9,348	<b>0,009</b>
16)Öğrencilerin dersteeki başarısını nota çevirirken, dönem boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ait sonuçların tümünü farklı ağırlıklarla nota katmak.	E K	2 0	100,0 ,0	15 19	44,1 55,9	38 61	38,4 61,6	3,297	0,192
17)Öğretim sürecinde öğrenci gelişimindeki eksiklerini görebilmek için küçük değerlendirmeler(küçük sınavlar) etkinlikleri yapmak.	E K	4 1	84,0 20,0	26 18	59,1 40,9	25 61	29,1 70,9	14,181	<b>0,001</b>

İFADELER /DURUMLAR	Cinsiyet	ÖNEM DÜZEYİ						CHI-SQUARE	p
		AZ		ORTA		ÇOK			
		f	%	f	%	f	%		
18)Öğrencilerin, problem çözmelerini ve eleştirel düşüncelerini gerektiren sorulara verdikleri yanıtları dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile değerlendirmek.	E	4	57,1	25	46,3	26	35,1	2,434	0,296
	K	3	42,9	29	53,7	48	64,9		
19)Öğrencilerin derse karşı tutumunu değerlendirmek için tutum ölçeklerinden yararlanmak.	E	3	50,0	23	48,9	29	35,4	2,502	0,286
	K	3	50,0	24	51,1	53	64,6		
20)Öğrencilere, gösteri veya sergileme türü, yaratıcılıklarını ortaya koyacakları etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak.	E	3	75,0	6	50,0	46	38,7	2,585	0,275
	K	1	25,0	6	50,0	73	61,3		
21)Öğrencilerin bedensel becerilerini ve yeteneklerini sergiledikleri etkinlikleri değerlendirmek.	E	3	75,0	22	52,4	30	33,7	6,125	<b>0,047</b>
	K	1	25,0	20	47,6	59	66,3		
22)Kavramların anlaşılabilirliğini değerlendirmede kavram haritalarını kullanmak.	E	2	66,7	20	43,5	33	38,4	1,178	0,555
	K	1	33,3	26	56,5	53	61,6		
23)Öğrencilerden farklı konularda, gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere ilişkin çözüm üretmelerini isteyen sınıf içi etkinlikler yapmak.	E	3	100,0	9	50,0	43	37,7	5,434	0,066
	K	0	,0	9	50,0	71	62,3		
24)Öğrencilerin konuları anlama düzeylerini değerlendirmek için, kendileriyle küçük gruplar halinde görüşme yapmak.	E	2	33,3	22	42,3	31	40,3	0,197	0,906
	K	4	66,7	30	57,7	46	59,7		
25)Öğrencinin derse karşı ilgisini, katılımını, arkadaşlarıyla ilişkisini incelemek amacıyla anekdot kayıtları tutmak.	E	5	41,7	23	46,0	27	37,0	1,003	0,606
	K	7	58,3	27	54,0	46	63,0		
26)Öğrencilerin güncel bir sorun ya da konu hakkındaki tahminlerini ve yorumlarını ifade etmelerini sağlayıcı tartışma grupları oluşturmak.	E	1	100,0	22	51,2	32	35,2	4,561	0,102
	K	0	,0	21	48,8	59	64,8		
27)Öğrencilerin derste yaptıkları etkinlik, çalışma yaprağı ve ödev çalışmalarından en çok beğendiklerini gerekçelerini belirterek bir dosyada toplamalarını sağlamak.	E	7	70,0	16	43,2	31	35,6	4,588	0,101
	K	3	30,0	21	56,8	56	64,4		
28)Öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmek için proje çalışmaları yaptırmak .	E	2	40,0	10	38,5	43	41,3	0,073	0,964
	K	3	60,0	16	61,5	61	58,7		
29)Öğrencilerin sunu becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak.	E	5	50,0	26	39,4	24	40,7	0,405	0,817
	K	5	50,0	40	60,6	35	59,3		
30)Yazılı sınavlarda kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorulara yer vermek.	E	8	61,5	19	38,8	28	38,4	2,579	0,275
	K	5	38,5	30	61,2	45	61,6		

**EK:2 - Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öğretim Türlerine Göre Ölçme ve Değerlendirme İlkelerine Dayalı Uygulamalara Verdikleri Önem Düzeylerine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri ile Ki-kare Sonuçları**

İFADELER /DURUMLAR	Öğretim Türü	ÖNEM DÜZEYİ						CHİ-SQUARE	p
		AZ		ORTA		ÇOK			
		f	%	f	%	f	%		
1)Dersin amaçlarını, dönem başında öğrenciye yazılı olarak bildirmek.	I.	3	75,0	23	79,3	73	71,6	0,698	0.705
	II.	1	25,0	6	20,7	29	28,4		
2)Öğrencinin çeşitli etkinliklerdeki başarısını, konunun kazanımlarına göre değerlendirmek.	I.	1	20,0	29	72,5	69	76,7	7,798	<b>0.020</b>
	II.	4	80,0	11	27,5	21	23,3		
3)Ödevler ve projeler için yeterli süreyi önceden belirleyerek öğrencilere duyurmak.	I.	3	100,0	12	75,0	84	72,4	1,164	0.559
	II.	0	,0	4	25,0	32	27,6		
4)Öğretim yılı başında öğretim süreci boyunca uygulanacak uygun ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin(yazılı yoklama, çoktan seçmeli sınav, sözlü yoklama, performans ödevi, proje) planını yapmak.	I.	1	50,0	21	75,0	77	73,3	0,597	0.742
	II.	1	50,0	7	25,0	28	26,7		
5)Sınav sorularını, öğrenciyi üst düzey düşünmeye(problem çözme, eleştirel düşünme, yorumlama gibi) sevk edecek düzeyde hazırlamak.	I.	4	80,0	13	72,2	82	73,2	0,126	0.939
	II.	1	20,0	5	27,8	30	26,8		
6)Sınav sorularını ve değerlendirme etkinliklerini, gündelik yaşam durumlarına dayalı olarak hazırlamak.	I.	3	75,0	27	71,1	69	74,2	0,142	0.931
	II.	1	25,0	11	28,9	24	25,8		
7)Değerlendirme etkinliklerinden elde edilen sonuçları, öğretim sürecinde telafi edilmesi gereken konuları saptamak için kullanmak.	I.	4	66,7	28	68,3	67	76,1	1,023	0.600
	II.	2	33,3	13	31,7	21	23,9		
8)Öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini ortaya çıkarıcı değerlendirmeler yapmak.	I.	1	100,0	9	50,0	89	76,7	6,057	<b>0.048</b>
	II.	0	,0	9	50,0	27	23,3		
9)Öğrencilerin başarısızlık nedenlerini ortaya koyacak gözlemler yapmak.	I.	1	50,0	19	95,0	79	69,9	6,035	<b>0.049</b>
	II.	1	50,0	1	5,0	34	30,1		
10)Öğrencilere konunun başında o konudan neler öğrenmeyi beklediklerini sormak.	I.	2	33,3	31	72,1	66	76,1	5,455	0.065
	II.	4	66,7	12	27,9	20	23,3		
11)Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlerine dayalı olarak, öğrencilerin eğitim sürecindeki gelişimleri hakkında velilere geribildirimlerde bulunmak.	I.	4	50,0	21	70,0	74	76,3	2,831	0.243
	II.	4	50,0	9	30,0	23	23,7		
12)Değerlendirme sonuçlarına ve gözlemlerine dayalı olarak, öğrencilere gelişimleri hakkında geribildirim vermek.	I.	2	100,0	20	69,0	77	74,0	1,037	0.596
	II.	0	,0	9	31,0	27	26,0		
13)Öğrencilere puanlanmış sınav kağıtlarını dağıtarak, verdikleri yanıtlara ilişkin geri bildirim almalarını sağlamak.	I.	5	71,4	23	74,2	71	73,2	0,026	0.987
	II.	2	28,6	8	25,8	26	26,8		
14)Öğrencilerin grupla yaptıkları ödev ve/veya proje çalışmalarında birbirlerinin performanslarını değerlendirme olanağı vermek.	I.	5	62,5	33	73,3	61	74,4	0,527	0.768
	II.	3	37,5	12	26,7	21	25,6		
15)Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımları için çeşitli öğretim etkinlikleri sırasında ve sonrasında, kendilerini değerlendirme olanağı vermek.	I.	1	50,0	24	85,7	74	70,5	3,19	0.203
	II.	1	50,0	4	14,3	31	29,5		



İFADELER /DURUMLAR	Öğretim Türü	ÖNEM DÜZEYİ						CHI-SQUARE	p
		AZ		ORTA		ÇOK			
		f	%	f	%	f	%		
16)Öğrencilerin dersteki başarısını nota çevirirken, dönem boyunca yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ait sonuçların tümünü farklı ağırlıklarla nota katmak.	I.	1	50,0	28	82,4	70	70,4	2,32	0.313
	II.	1	50,0	6	17,6	29	29,3		
17)Öğretim sürecinde öğrenci gelişimindeki eksiklerini görebilmek için küçük değerlendirmeler(küçük sınavlar) etkinlikleri yapmak.	I.	4	80,0	30	68,2	65	75,6	0,933	0.627
	II.	1	20,0	14	31,8	21	24,4		
18)Öğrencilerin, problem çözmelerini ve eleştirel düşüncelerini gerektiren sorulara verdikleri yanıtları dereceli puanlama anahtarı (rubric) ile değerlendirmek.	I.	6	85,7	38	70,4	55	74,3	0,828	0.661
	II.	1	14,3	16	29,6	19	25,7		
19)Öğrencilerin derse karşı tutumunu değerlendirmek için tutum ölçeklerinden yararlanmak.	I.	4	66,7	37	78,7	58	70,7	1,118	0.572
	II.	2	33,3	10	21,3	24	29,3		
20)Öğrencilere, gösteri veya sergileme türü, yaratıcılıklarını ortaya koyacakları etkinlikleri gerçekleştirme olanağı sağlamak.	I.	3	75,0	8	66,7	88	73,9	0,302	0.860
	II.	1	25,0	4	33,3	31	26,1		
21)Öğrencilerin bedensel becerilerini ve yeteneklerini sergiledikleri etkinlikleri değerlendirmek.	I.	3	75,0	29	69,0	67	75,3	0,573	0.751
	II.	1	25,0	13	31,0	22	24,7		
22)Kavramların anlaşılabilirliğini değerlendirmede kavram haritalarını kullanmak.	I.	2	66,7	32	69,6	65	75,6	0,624	0.732
	II.	1	33,3	14	30,4	21	24,4		
23)Öğrencilerden farklı konularda, gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere ilişkin çözüm üretmelerini isteyen sınıf içi etkinlikler yapmak.	I.	1	33,3	14	77,8	84	73,7	2,644	0.267
	II.	2	66,7	4	22,2	30	26,3		
24)Öğrencilerin konuları anlama düzeylerini değerlendirmek için, kendileriyle küçük gruplar halinde görüşme yapmak.	I.	6	100,0	34	65,4	59	76,6	4,288	0.117
	II.	0	,0	18	34,6	18	23,4		
25)Öğrencinin derse karşı ilgisini, katılımını, arkadaşlarıyla ilişkisini incelemek amacıyla anekdot kayıtları tutmak.	I.	9	75,0	35	70,0	55	75,3	0,452	0.798
	II.	3	25,0	15	30,0	18	24,7		
26)Öğrencilerin güncel bir sorun ya da konu hakkındaki tahminlerini ve yorumlarını ifade etmelerini sağlayıcı tartışma grupları oluşturmak.	I.	1	100,0	31	72,1	67	73,6	0,401	0.818
	II.	0	,0	12	27,9	24	26,4		
27)Öğrencilerin derste yaptıkları etkinlik, çalışma yaprağı ve ödev çalışmalarından en çok beğendiklerini gerekçelerini belirterek bir dosyada toplamalarını sağlamak.	I.	7	70,0	22	59,5	69	79,3	5,26	0.072
	II.	3	30,0	15	40,5	18	20,7		
28)Öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmek için proje çalışmaları yaptırmak.	I.	1	20,0	17	65,4	81	77,9	9,214	<b>0.010</b>
	II.	4	80,0	9	34,6	23	22,1		
29)Öğrencilerin sunu becerilerinin arkadaşları tarafından gözlem formları ile değerlendirilmesini sağlamak.	I.	4	40,0	50	75,8	45	76,3	6,141	<b>0.046</b>
	II.	6	60,0	16	24,2	14	23,7		
30)Yazılı sınavlarda kısa cevap, eşleştirme ve doğru-yanlış türündeki sorulara yer vermek.	I.	8	61,5	32	65,3	59	80,8	4,633	0.099
	II.	5	38,5	17	34,7	14	19,2		



# KİMYA DERSLERİNDE YAPILANDIRMACI ÖĞRENİM TEKNİKLERİNİN UYGULANMASI KONUSUNDA ÖĞRENCİLERİN DÜŞÜNCELERİNİN ÖLÇÜLMESİ

Prof. Dr. Füsun AKARSU\*

İlkay Buket Ataç ÖZDEMİR\*\*

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin kimya derslerinde yapılandırmacı ya da geleneksel eğitim modellerinin uygulanması konusunda öğrencilerin düşüncelerini ölçecek bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geliştirilmesi için iki boyut belirlenmiştir; öğrenme ve öğretme süreci. Ayrıca bu iki boyut alt boyutlara ayrılmıştır. Alt boyutları, bilginin öğrenci tarafından oluşturulması ve önceki bilgilerin öğrenmedeki rolü, öğrenmede öğrencinin aktif rolü, kişisel farklılıklar, öğrenmede sosyal etkileşimin önemi ve öğrenmenin anlamlı olması için gerçek ve özgün kavramların ya da olayların ödev olarak belirlenmesi ve değerlendirilmesi olarak sıralayabiliriz. Bu çalışma İstanbul'da bir lisede 9. ve 10. sınıflarda okuyan 277 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin geçerliliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Tüm ölçekten elde edilen verilerden ölçeğin iç tutarlılığına işaret eden Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,747$  olarak bulunmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Yapılandırmacı öğrenim ölçeği, kimya dersleri

---

\* Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, e-posta: akarsuf@boun.edu.tr

\*\* Kimya Öğretmeni, Kadıköy Anadolu Lisesi, Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: ilkaybuketatac@hotmail.com

## GİRİŞ

Günümüzde bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin çok hızlı olması, ülkemizde özellikle eğitim alanında yeni yaklaşımların uygulanmasını zorunlu kılmıştır. 2003 yılında Milli Eğitim Bakanlığı akademisyenler, öğretmenler ve uzmanlar eşliğinde ilköğretim müfredatını yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre yeniden yapılandırmıştır (Sevinç, 2006). 2005 yılından itibaren yeni geliştirilen müfredat bütün ülkede uygulanmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenmenin en yaygın tanımlarından biri bilginin öğretmenden öğrenciye aktarılarak öğretilmesinden çok, öğrencinin aktif olarak bilgiyi kendisinin oluşturmasıdır (Driver, Asoko, Leach, Mortimer. 1994).

Airasian'a (1997) göre yapılandırmacı yaklaşımın sınıftaki uygulamasına dair hazır bir formül bulunmamaktadır, bunun yerine tavsiye edilen yöntemler ve uygulamalar vardır. Bu yöntemlerin başında öğrencinin bilgiyi oluşturması için öğrenci katılımının esas olması ve öğrenciye hazır bilgi sunmak yerine, bilgiye ulaşma yöntemlerinin gösterilmesi geliyor. Yapılandırmacı öğrenmede kullanılacak yöntemler olarak işbirliğine dayalı öğrenme, performans değerlendirmeleri, yaparak öğrenme örnek verilebilir. Geleneksel öğrenme modelinde ise bilgi öğretmenden öğrenciye sınıf ortamında aktarılır. Öğrencilerin sınıfta sessiz bir ortamda tahtanın önüne sıralanmış sıralarda oturmaları beklenir. Ayrıca geleneksel eğitim modelinde bütün öğrencilere aynı davranılır, farklılıkları gözetilmez ve öğrenciler derste öğrendikleriyle değerlendirilirler.

Erbil'e (2004) göre yeni geliştirilen fen ve teknoloji dersi müfredatında eğitim öğrencileri hayata hazırlayan bir araç olmaktan çok hayatın kendisi olarak görülür. Öğrenciler bütün farklılıklarıyla öğrenme sürecinin her basamağında aktif olarak yer almalıdırlar.

## AMAC

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim kurumlarında kimya derslerinde yapılandırmacı ya da geleneksel öğrenme tekniklerinin uygulanmasının öğrenciler tarafından değerlendirileceği bir ölçeğin geliştirilmesidir

## YÖNTEM

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Fen Eğitimi Standartları ve ülkemizde 2005 yılında oluşturulan Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının temel kavramlarının yapılandırmacı öğrenme teorisi esas alınarak oluşturulduğu açıkça gözlenmektedir (TTKB, 2005).

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Fen Eğitimi Standartlarına göre; yapılandırmacı öğrenme modelinde, geleneksel yöntemin aksine her öğrencinin farklı olduğu kabul edilir. Geleneksel model müfredatı takip ederken, yapılandırmacı öğrenim modeli müfredatı öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlar. Ayrıca yapılandırmacı öğrenmede fen derslerinde dersi dinleyerek öğrenme yerine öğrencilerin bilimsel bir konuyu sorgulaması ve araştırması amaçlanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Fen Eğitimi Standartları ve ülkemizde yeni geliştirilen ilköğretim fen ve teknoloji dersi müfredatı programı öğretmenlere her seviyede uygulayacakları yöntemleri gösteren bir rehberdir. Ülkemizde Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 2005 Fen ve Teknoloji dersi müfredat programına göre öğretmenlerin dikkate almaları gereken başlıca unsurlar sıralanırsa; sınıfta öğrencilerin öğrenme biçimleri, ilgileri ve motivasyonları birbirinden farklıdır ve öğrenme sürecine öğrencilerin aktif olarak katılımları gerekir. Ayrıca, önceki bilgilerin yeni oluşturulacak bilgilerle ilişkilendirilmesi çok önemlidir. Öğrenciler, öğretmenlerinin rehberliğinde bilgiyi yaparak, araştırarak, gözlemleyerek, inceleyerek ve günlük hayatla ilişkilendirerek oluşturmalarıdır (TTKB, 2005).

Bu ölçekteki maddeler geliştirilirken Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Fen Eğitimi Standartları ve ilköğretim fen ve teknoloji dersi müfredatlarındaki kavramlar esas olarak alınmıştır. Standard B, fen bilgisi öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme sürecindeki rehber rolünü, standart D ise fen eğitiminde gerekli kaynakların ve zamanın olduğu uygun öğrenme ortamlarının düzenlenmesi için öğretmenlerin yapmaları gerekenleri vurgular (NSTA, 1996).

2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi müfredatı incelendiğinde yapılandırmacı öğrenme modeli temel alınarak benzer yaklaşımların geliştirildiği görülür. Bu müfredata göre eğitimcilerin dikkate alması gereken ölçütler aşağıda sıralanmıştır.

- Öğretme ve öğrenme arasındaki ilişki her zaman doğrusal ve birebir değildir. Bilgi ve beceriler, öğretim uygulamaları ile öğretmenden öğrenciye olduğu gibi aktarılamaz.
- Öğrencilerin, öğrenme süreci öncesinde edinilmiş kişisel bilgi, görüş, inanç, tutum ve amaçları öğrenmeyi etkiler.
- Sınıfta farklı şekilde öğrenmeye ihtiyacı olan öğrenciler olabilir. Bu öğrenciler, farklı öğrenme metotları ile öğrenebilir, bilgilerini arkadaşları ile paylaşarak içselleştirebilirler.

- Öğrenme pasif bir süreç değil, öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren etkin, sürekli ve gelişimsel bir süreçtir.
- Bilgi ve anlayışlar her birey tarafından kişisel ve sosyal olarak yapılandırılır. Ancak ortak fiziksel deneyimlerde, dil ve sosyal etkileşimler nedeniyle bireylerin yapılandığı anlam kalıplarında ortak yönler vardır ve bu anlam kalıplarının olabildiğince kaynaştırılması, okul ortamında da sağlanabilir.
- Fen öğretimi, mevcut kavramlara eklemeler yapılması veya genişletilmesi olmayıp, bunların köklü bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirebilir.
- İnsanlar, dünyayı anlamlandırmaya çalışırken yapılandıkları yeni bilgileri değerlendirerek özümlemler, düzenler veya reddedebilirler. (TTKB, 2005).

Ülkemizde yapılandırmacı öğrenme modeli ilköğretim okullarından sonra ortaöğretim seviyesinde de bazı pilot okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

Ölçek geliştirilirken öğrenme ve öğretme yöntemleri temel alınan iki boyuttur. Alt boyutlar ise bilginin öğrenci tarafından oluşturulması ve önceki bilgilerin öğrenmedeki rolü, öğrenmede öğrencinin aktif rolü, kişisel farklılıklar, öğrenmede sosyal etkileşimin önemi ve öğrenmenin anlamlı olması için gerçek ve özgün kavramların ya da olayların ödev olarak belirlenmesi ve değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir. Bu kavramlar yapılandırmacı öğrenme teorisinin üzerinde en çok anlaşılan kavramlardır (Applefield, Huber and Muallem, 2001).

### **Bilginin Yapılandırılması ve Önceki Bilgilerin Öğrenmedeki Rolü**

Airasian (1997) öğrencilerin pasif alıcılar olmak yerine derslerde aktif olarak yer alarak bilgiyi yapılandırmaları gerektiğini söylemiştir. Başka bir deyişle öğrenciler inanışları ve tecrübeleri ile öğrenirken kendi anlayışlarını geliştirmelidirler. Bu teoriye göre öğretmen sınıfın tek hâkimi değil sınıfta bütün öğrencilerin katıldığı aktivitelerin düzenleyicisi olmalıdır. Yapılandırmacı eğitim modelinin uygulandığı bir sınıfta, öğrenciler sorgulayarak, laboratuvar çalışmaları yaparak ve günlük hayattan alınan problemleri çözerek bilgiyi kendileri oluştururlar.

Applefield (2001) insanın var olan bilgisinin yeni öğrenilen bilgiler üzerinde ve kavramsal değişimler üzerinde çok önemli etkisinin olduğunu belirtmiştir. Bir insanın daha önceki bilgilerine başvurmadan yeni edinilen bilgileri anlamlandıramayacağı düşünülmektedir. Airasan ve Walsh (1997)'a

göre yapılandırmacı öğrenim modeli, insanların var olan bilgileri ve inanışları ile karşılaştıkları yeni fikirleri ilişkilendirerek bilgiyi oluşturdukları düşüncesine dayanmaktadır. Sonuç olarak öğrencilerin var olan bilgileri ile yeni deneyimleri arasında ilişki kurmalarını sağlamak yapılandırmacı öğretim modelinin temel kavramlarından biridir.

### **Sosyal Etkileşimin Önemi**

Cey (2001) işbirliği içinde öğrenen sınıfların rekabetçi bir ortam yerine dayanışma içinde bulunan bir ortama sahip olduklarını belirtmiştir. İşbirliğine dayalı çalışma ve akran yardımı öğrenmeyi arttıran etkenlerin başında gelmektedir. Bir öğrencinin iyi düzenlenmiş bir ortamda diğer öğrencilerden öğreneceği çok şey olduğu düşünülmektedir. Sınıf ortamı öğrencilerin birbirleriyle aktiviteler aracılığı ile kaynaşacakları bir ortam sunmalıdır. Öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmaları, fikirlerini savunmaları ya da doğruluğunu kanıtlamaları bilginin oluşturulması için çok önemlidir.

### **Gerçek ve Özgün Kavramların ya da Olayların Ödev Olarak Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi**

Gerçek ve özgün kavramların olduğu bir ders ortamı, öğrencilerin bilgiyi varolan deneyimleri ile birlikte oluşturabilecekleri bir ortam sunar (Cey, 2001). Applefield (2001)' e göre istenilen bir ders ortamının belirlenmiş bir hedefin gerçek ve özgün kavramlarla ve problemlerle desteklenmesi gerekir. Öğretmeninde dersteki özgün fikirleri destekleyecek farklı yöntemler geliştirmesi beklenir. Eğer öğretmen günlük hayattan karmaşık bir problem seçerse ve öğrenciye bu doğrultuda gerekli becerileri geliştirmesi konusunda destek olursa, öğrenmenin gerçekleşeceği düşünülmektedir. Daha sonra öğrenci gerçek hayatta bir problemle karşılaştığı zaman bir problemin nasıl çözüleceği ve gerekirse ne zaman destek isteyeceği konusunda fikir sahibi olmaktadır. Gerçek hayattan alınmış, özgün bir kavram üzerine çalışmanın öğrenmeyi daha anlamlı kıldığı düşünülmektedir. Eğer öğrenci problemi kendi tanımlarsa problemi daha fazla benimseyebilir. Applefield (2001) sınıfta verilen problemler ya da araştırma konularının günlük hayattakine benzer konulardan seçildiklerinde, öğrencilerin merakının arttığını ve öğrendiklerini daha anlamlı ve yararlı bulduklarını düşünüyor.

### **Öğrenmede Öğrencinin Aktif Rolü**

Yapılandırmacı öğrenim modelinin uygulandığı bir sınıfta öğrencilerin katılımında bulunmaları, fikirlerini ve bildiklerini paylaşmaları beklenir ve desteklenir (Cey, 2001).

Buna göre öğrencilerin bilginin pasif alıcıları olmaları yerine aktif olarak öğrenme deneyiminin bir parçası olmaları beklenir (Slunt, 2004). Öğrenciler özellikle kendilerinin uygulayacakları, öğrenmelerini destekleyecek aktiviteleri yapmaya teşvik edilmeliler (Walsh & Airasian, 1997). Yapılandırmacı öğrenim modeline göre öğrenciler en iyi yaparak öğrenirler, bir şeyler yaparken keşfederler, çıkarımda bulunurlar, özette kendi yapılarını oluştururlar.

### **Kişisel Farklılıklar**

Yapılandırmacı öğrenim teorisi tanımlarında bilginin öğrenci tarafından önceki bilgileri ile ilişkilendirerek yapılandıracağı söylenir, bu noktada her öğrencinin bilgiyi nasıl yapılandığı dikkate alınmalıdır. Bu yüzden yapılandırmacı öğrenim modeli uygulandığı bir sınıfta her öğrenciye farklı yaklaşılmalıdır çünkü her öğrencinin bilgisi ve yaklaşımı farklı olabilir (Walsh & Airasian, 1997). Bu noktada Simpson (2002) öğrencilerinin aynı şekilde öğrendiklerini düşünüyorlarsa, öğretmenlerin hatalı oldukları görüşünü savunuyor. Dahası öğrencilerin her birinin kendilerine özgü bir anlayış biçimi olduğu ve ihtiyaçlarını karşılayacak, bilgiyi yapılandırmalarını destekleyecek farklı öğrenme biçimlerinin gerekli olduğu unutulmamalıdır (Cey, 2001).

### **ÖLÇEĞİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Bu doğrultuda maddeler oluşturulduktan sonra geçerlik çalışması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Dört farklı uzmanın görüşleri doğrultusunda maddelerin son haline karar verilmiştir. Ölçekte ilk başta 32 madde bulunmakta idi, uzmanların görüşleri doğrultusunda bunlardan 2 tanesi iptal edilmiştir. Daha sonra yapılan faktör analizinde 6 maddenin faktör yükleri 0,3'ten düşük olduğu için ölçekten çıkarılmaları uygun bulunmuştur. Maddelerden 19 tanesi yapılandırmacı öğrenme kuramını desteklerken, 5 tanesi ise geleneksel öğrenme-öğretme yöntemleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. Oluşturulan anket yapılandırmacı öğrenim modelinin pilot olarak uygulandığı bir lisede 9. ve 10. sınıflarda okumakta olan 277 öğrenciye uygulanmıştır. Maddeler 4'lü Likert tipi ölçek üzerinde hazırlanmıştır, ölçek karşılığı olarak; Her zaman, Ara sıra, Çok nadir, Hiçbir zaman gibi değerler kullanılmıştır ve öğrencilerden maddeleri kendi kimya derslerini düşünerek cevaplandırmaları istenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ve madde – toplam ölçek korelasyon katsayıları hesaplanmıştır ve bu çalışmanın örneklemindeki güvenilirliği belirlenmiştir. Tüm ölçekten elde edilen verilerden ölçeğin iç



tutarlılığına işaret eden Cronbach alfa katsayısı  $\alpha = 0,747$  olarak bulunmuştur. Ölçekteki yedinci ve yirmi birinci maddenin haricindeki tüm maddelerin madde-toplam ölçek korelasyonları 0,15'den yüksektir. Ancak yedinci ve yirmi birinci maddeler ölçekten çıkarılmaları Cronbach alfa katsayısında çok az bir değişiklik yaptığı için bu iki maddenin ölçekten çıkarılmalarına gerek olmadığı sonucuna varılmıştır. Hazırlanan ölçeğin örneklem yeterliliğinin faktör analizine uygun olduğu KMO değerinin 0,756 olması ile anlaşılmıştır.

Ölçeğin boyutlarını belirlemek amacıyla yapılan faktör analizi varyansın % 59,44 ünü açıklayan 10 faktöre işaret etmekle birlikte, varyansın % 39,4 açıklayan 5 faktörün ölçeğin boyutlarını belirlemede kavramsal olarak uygun olduğu düşünülmüştür.

Birinci faktör sorular bilginin yapılandırılması ve var olan bilgilerin öğrenmedeki rolü ile ilgilidir. İkinci faktördeki sorular öğrenmede öğrencinin aktif rolü ile ilgili, üçüncü faktördeki sorular kişisel farklılıkların öğrenmedeki rolü üzerinedir. Dördüncü faktördeki sorular sosyal etkileşimin önemi ile ilgili, beşinci faktördeki sorular ise öğrenmenin anlamlı olması için gerçek ve özgün kavramların ya da olayların ödev olarak belirlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili maddelerdir.

Ölçeğin bilginin öğrenci tarafından oluşturulması ve önceki bilgilerin öğrenmedeki rolü ile ilgili bölümü 5 sorudan oluşmaktadır. Her bir maddenin faktör yükü 0.460'dan büyüktür. (Tablo 1)

Ölçeğin öğrenmede öğrencinin aktif rolü ile ilgili bölümü 8 sorudan oluşmaktadır. Her bir maddenin faktör yükü 0.450'den büyüktür. (Tablo 2)

Ölçeğin öğrenmede kişisel farklılıkların rolü ile ilgili bölümü 3 sorudan oluşmaktadır. Her bir maddenin faktör yükü 0.554' tür. (Tablo 3)

Ölçeğin öğrenmede sosyal etkileşimin rolü ile ilgili bölümü 3 sorudan oluşmaktadır. Her bir maddenin faktör yükü 0.596'den büyüktür. (Tablo 4)

Ölçeğin öğrenmenin anlamlı olması için gerçek ve özgün kavramların ya da olayların ödev olarak belirlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili bölümü 5 sorudan oluşmaktadır. Her bir maddenin faktör yükü 0.301'den büyüktür. (Tablo 5)

Sonuç olarak nihai formunda 5 faktör ve toplam 24 maddeden oluşan bu ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır. Ölçek geliştirilirken yapılandırmacı eğitim modelinin uygulandığı pilot okullardan birinde uygulanmıştır. Bundan sonra bu ölçek, okullarda kimya derslerinde yapılandırmacı eğitim modelinin uygulanmasını ölçmek için araştırmacılar tarafından kullanılabilir.

**Tablo 1**

<b>Bilginin Yapılandırılması ve Önceki Bilgilerin Öğrenmede Rolü</b>	
<b>Madde</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
Bir konu ile ilgili araştırma yapınca daha iyi anlıyorum.	0,481
Laboratuarda deney yapmak konuyu iyi anlamamı sağlar.	0,563
Sınıftaki fiziksel düzenin, laboratuarda olduğu gibi arkadaşlarımı genel olarak görebileceğim, onlarla iletişim halinde olacağım şekilde olmasını isterim.	0,553
Öğrendiklerimi sözlü olarak anlatmak yerine uygulayarak göstermeyi tercih ederim.	0,469
Derste bir konu anlatılırken daha önce öğrendiğimiz konulardan örnekler veriliyorsa daha iyi anlarım	0,460

**Tablo 2**

<b>Öğrencinin Aktif Rolü</b>	
<b>Madde</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
Öğretmenimiz dersi anlatırken, görüşlerimize önem verir, bize de söz verir ve bizi de dinler.	0,706
Derste öğretmenimiz soru sormamızı teşvik eder, destekler.	0,785
Öğretmenimiz yeni bir konuya başlamadan önce sahip olduğumuz bilgilerle ilgili bize sorular sorar, eksik olan yerleri tekrar anlatır.	0,579
Öğretmenimiz yeni bir konuya başlamadan önce geçmiş bilgilerimizi dikkate alır	0,589
Öğretmenimiz konu ile ilgili soru sordurarak bizi yönlendirir, cevabı bizim bulmamızı sağlar	0,558
Öğretmenimiz sınıfta her birimizle ayrı ayrı ilgilenir	0,669
Öğretmenimiz araştırmamız için verdiği konularla ilgili bize rehberlik yapar	0,572
Öğretmenimiz ders boyunca yaptıklarımızı sürekli izler ve değerlendirir	0,450

**Tablo 3**

<b>Kişisel Farklılıklar</b>	
<b>Madde</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
Grup çalışması yaparken, gruptaki bir, iki kişi çalışır diğerleri ise konuyla pek ilgilenmez.	0,554
Öğretmenimiz quiz yaparak öğrendiklerimizi değerlendirir	0,559
Öğretmenimiz deneyleri kendi uygulayarak gösterir.	0,559

**Tablo 4**

<b>Sosyal Etkileşimin Rolü</b>	
<b>Madde</b>	<b>Faktör Yüğü</b>
Derslerde grup çalışması uygularız.	0,760
Grup çalışması yaparken, her birimiz konuyu çok iyi anlarız.	0,649
Fen derslerinde işlenen konu ile ilgili sunum yapıyoruz	0,596

Tablo 5

Özgün Kavramlarla Değerlendirme	
Madde	Faktör Yüğü
Öğrendiklerimi günlük hayatımda kullanabiliyorum	0,711
Yeni bir şey öğrenirken, öğrendiklerimin eski bilgilerle ilişkisini kurarım	0,639
Öğretmenlerimiz sınıf içinde sorulara doğru cevap veren öğrencilerle daha çok ilgileniyorlar	0,383
Bazen konuyu çok iyi bilmesem de, öğretmenimin sorularına cevap veririm.	0,464
Ancak konuyu çok iyi biliyorsam, öğretmenimin sorularına cevap veririm.	0,301

### KAYNAKÇA

- Applefield, M. J. & Huber, R. & Moallem, M. (2001). *Constructivism in Theory and Practice: Toward a Better Understanding*. The University of North Carolina Press: 35-53.
- Cey, T. (2001). Moving Towards Constructivist Classrooms. University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada. Retrieved from: <http://www.usask.ca/education/coursework/802papers/ceyt/ceyt.pdf>.
- Driver R., Asoko H., Leach J., Mortimer E., Scott P. (1994). Constructing Scientific Knowledge in the Classroom. *Educational Researcher*. 23(7), 5-12
- Erbil, O., Demirezen, S., Erdoğan, A., Terzi, Ü., Eroğlu, H., İbiş, M. (2004). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli, 2004 İzmir İktisat Kongresi Eğitimde Uygulamalar Bölümü Tebliği.
- Loyens, S. M. M., Rikers, R. M. J. P., Schmidt, H. G. (2006). Students' Conceptions of Constructivist Learning: A Comparison between a Traditional and a Problem-based Learning Curriculum. *Advances in Health Sciences Education*, 11, 365-379.
- Matthews, J. W. (2003). Constructivism in the Classroom: Epistemology, History, and Empirical Evidence. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 51-64
- National Science Teachers Association-NSTA. (1996). Science Teaching Standards. Retrieved January 2, 2006, from <http://www.nsta.org/standards>.
- Sevinc, M. (2006). Development of Turkish Education Policy and the Modernization of Primary Education. *Childhood Education* 347-352.

- Simpson, T. L. (2002). Dare I Oppose Constructivist Theory?. *The Educational Forum*, 66, 347-354.
- Slunt, K.L. and L.C. Giancarlo (2004). Student – Centered Learning: A comparison of Two Different Methods of Instruction. *Journal of Chemical Education*.81, 995-994.
- T.C. Board of Education (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı-TTKB). (2005). New Primary School Curriculum and the New Approaches. Retrieved January 9, 2006, from [http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=48](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=48)
- Walsh, M. E., & Airasian, P. W. (1997). Cautions for Classroom Constructivists. *The Education Digest*, 62 (8), 62-69.

## İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

**Dr. Fazilet KARAKUŞ\***

### ÖZET

İlköğretim Programlarındaki yenilenmenin ardından, öğrenme öğretme sürecinde ölçme değerlendirme alanında önemli bir karmaşanın yaşandığı bilinmektedir (Karakuş,2007). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin değerlendirmeye ilişkin genel görüşleri ve programın değerlendirme ögesinin dayandığı otantik değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla böyle bir araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme ögesine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma 2006-2007 öğretim yılı sonunda ve 2007- 2008 öğretim yılı birinci döneminde, Adana İli merkez ilçelerde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ve öğretim programı değişen derslerin branş öğretmenleri üzerinde yürütülmüştür.420 öğretmenin görüşlerinden elde edilen veriler üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak beşli derecelendirilmiş değerlendirme formu kullanılmıştır. Değerlendirme formunda öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler ve ilköğretim programında değerlendirmeye ilişkin sorular yer almaktadır. Sorulara verilen yanıtların yüzde ve frekansları bulunmuştur. Öğretmenler öğrenci, veli, sınıf ve okulların programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerin uygulanması açısından yeterli alt yapıya sahip olmadıklarını düşündükleri, kendilerinin ise, programdaki değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için süre bulmakta zorlandıkları sonuçları elde edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak değerlendirmeye ve uygulama sürecine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin, programdaki değerlendirme

---

\* Kazım Karabekir İlköğretim Okulu [faziletkarakus@hotmail.com](mailto:faziletkarakus@hotmail.com)

yöntem ve tekniklerini uygulamada kendilerini yetersiz buldukları, değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak kendilerini geliştirmek istedikleri sonuçları elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Programları, Ölçme ve Değerlendirme, Otantik Değerlendirme

## GİRİŞ

İlköğretim Programlarındaki yenilenmenin ardından, öğrenme öğretme sürecinde ölçme değerlendirme alanında önemli bir karmaşanın yaşandığı bilinmektedir (Karakuş,2007). Programın ölçme değerlendirme boyutunda yaşanan bu sorunların temelinde genel olarak öğretmenlerin otantik değerlendirme yaklaşımını yeterince iyi bilmemeleri yatmaktadır. Programın uygulamaya başlamasından önce yapılan hizmet içi eğitimlerin, seminerlerin süresi, semineri verenlerin yeterliliği, seminere katılanların ön bilgileri ve tutumları, seminerlerin verildiği tarihler, seminer sürecinin etkililiği, ölçme ve değerlendirme açılarından son derece verimsiz geçtiği gözlenmiştir. Buna bağlı olarak uygulama sürecinde sorunlar yaşanmıştır. Yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerini yetersiz buldukları ve daha fazla hizmet içi eğitim görmek istedikleri sonuçları elde edilmiştir. Bunun yanı sıra, sınıfların kalabalık olması, zaman yetersizliği gibi nedenlerle programın öngördüğü ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulayamadıkları, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullandıkları sonuçları elde edilmiştir (Gelbal S.ve H. Kelecioğlu (2007);Yapıcı M. ve C. Demirel( 2007); Karakuş, F. (2007)).

Öğretmenlerin değerlendirme sürecini yürütmesi, değerlendirmeyi sağlaması, önemli öğrenmelerde neyin değerlendirileceğini belirlemesi ve değerlendirmeyi öğretmede neler yapacağı soruları değerlendirmenin tam ve doğru olarak yapılabilmesi için yanıtlanması gereken sorulardır ( Karakuş,2006).

Öğretmenler öğrencilerin yaşama yönelik kazanacakları bilgi, beceri, tutum ve değerler üzerinde güçlü bir etkiye sahiptirler. Bunun yanı sıra öğrenme yaşantıları ile ilgili tüm öğelerin belirlenmesi ve geliştirilmesinde lider rolündedirler (Karakuş,2006). Hansberry ve Moroz (2000)'e göre öğretmenler, öğrenme öğretme süreci ve konuların içeriğinin belirlenmesi gibi derslerde meydana gelen her şey üzerinde olumlu bir etkiye sahip oldukları için, öğretmen değişkeni öğrencilerin derslere ve okula yönelik tutumları üzerinde anahtar rolü oynar. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde değerlendirmeye ilişkin tutum ve uygulamaları değerlendirme öğesinin işlevsel olarak yerine getirilmesi açısından önemlidir.

Diğer taraftan otantik değerlendirme yaklaşımı içerisinde çok çeşitli değerlendirme yöntem ve tekniklerini içeren bir değerlendirme yaklaşımıdır. Bu değerlendirmeler gerçek yaşam beceri ve deneyimlerine dayanır. Otantik değerlendirme yaklaşımı içerisinde yer alan çeşitli değerlendirme becerilerinin öğrencilere küçük yaşlardan başlanarak kazandırılması gerekmektedir.

İlköğretim düzeyinde otantik değerlendirmenin tam ve doğru bir şekilde yapılabilmesi, öğretmenlerin bu yaklaşımı onaylamaları ve uygulamalarının nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini bilmelerini gerektirmektedir. Bu düşünceden hareketle ilköğretim okulu öğretmenlerinin genel anlamda otantik değerlendirmeye ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma ilköğretim okulu öğretmenlerinin programda öngörülen otantik değerlendirme yaklaşımına ilişkin görüşlerini ve otantik değerlendirme yaklaşımının uygulamalarına ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri nedir?
2. İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
3. İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında branşlarına göre anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?
4. İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?

## YÖNTEM

Araştırma var olan durumu betimlemek amacıyla betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın yukarıda belirtilen sorularını yanıtlayabilmek amacıyla ölçme aracı olarak, bir değerlendirme formu hazırlanmıştır. Değerlendirme formunun hazırlanması sürecinde uzman ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Uzman ve öğretmen önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Değerlendirme formunun ilk bölümünde öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin programda öngörülen otantik değerlendirme yaklaşımına ve bu yaklaşımın uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik beşli derecelendirilmiş açıklamalar yer almaktadır. Beşli derecelendirme “Kesinlikle katılıyorum”, ”Katılıyorum”, ”Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Maddelerin alfa iç tutarlılık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Araştırma verileri Adana ilinin merkez ilçeleri olan Seyhan ve Yüreğir’deki

ilköğretim okullarında çalışan 420 öğretmenin yanıtlarından elde edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

### İlköğretim Öğretmenlerinin Otantik Değerlendirmeye Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgu Ve Yorumlar

İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapmaları bulunmuştur. Elde edilen veriler Tablo 1.'de verilmiştir.

**Tablo1.** Öğretmenlerin Değerlendirme Formuna Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları

No.	Maddeler	X	SS
1.	Yeni programdaki değerlendirme yöntem ve teknikleri önceki programdakilerden daha iyidir.	3.51	1.04
2.	Öğrenciler yeni programdaki değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterince ön yaşantıya sahiptir.	2.55	.98
3.	Öğrenci velileri yeni programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerini biliyor ve benimsiyorlar.	2.11	.87
4.	Yeni programdaki değerlendirme yöntemleri öğrencilerin derse yönelik davranışları üzerinde olumlu etkiye sahiptir.	3.40	.94
5.	Yeni programdaki değerlendirme yöntemleri öğretim etkinliklerinin bilinçli ve amaçlı bir yönde ilerlemesini sağlayacak niteliktedir.	3.47	.95
6.	Yeni programdaki değerlendirme yöntemleri bireysel farklılıkları dikkate almaya ve öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeye uygundur.	3.53	.96
7.	Yeni programdaki değerlendirme yöntemleri ülkemizdeki her okulda uygulanabilecek düzeydedir.	2.17	1.05
8.	Değerlendirme ölçütleri öğrencileri gerçek yaşama hazırlamaktadır.	3.08	.99
9.	Değerlendirme yöntemleri etkili bireyler yetiştirmeye yönelik ölçütler içermektedir.	3.32	.93
10.	Programın amaçları ile değerlendirme yöntemleri tutarlıdır.	3.40	.95
11.	Değerlendirme yöntemleri öğrencileri kendi kendine öğretmeye yönlendirmektedir.	3.31	.96
12.	Değerlendirme ölçütleri öğrencilerin geleceğe yönelik öngörü kazanmasına olanak sağlayacak niteliktedir.	3.31	.96
113.	Okul ve sınıf koşullarımız bu değerlendirme yöntemlerinin uygulanması için uygundur.	2.45	1.24
114.	Yeni programdaki değerlendirme yöntemleri birbirini destekleyecek niteliktedir.	3.52	2.72
115.	Programdaki değerlendirme yöntem ve etkinlikleri programın amaçlarına ulaşmasını sağlayacak niteliktedir.	3.38	.92
116.	Programdaki değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için yeterince süre bulunmaktadır.	2.46	1.08
17.	Yeni programdaki değerlendirme yöntemleri eski programdakilere göre daha geçerli ve doğru sonuçlar vermektedir.	3.26	1.02
18.	Programdaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri öğrencilerin öğrenme düzeylerini gerçekten belirleyebilmektedir	3.19	1.34
19.	Programdaki ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri programın kazanımlarının gerçekleşme düzeylerini gerçekten belirleyebilmektedir.	3.16	.91



Tablo 1(devam). Öğretmenlerin Değerlendirme Formuna Verdikleri Yanıtların Aritmetik Ortalama Ve Standart Sapmaları

20.	Yeni programdaki değerlendirme sürecinin amacı öğrenenlerin birbirleriyle mücadelesi sonunda yükselme yerine, işbirliği içinde sınıf arkadaşlarının çalışmalarını gözden geçirme yoluyla öğrenmeyi sağlama ve ölçütler oluşturmalarını sağlamaktır	3.52	.87
21.	Yeni programdaki değerlendirmenin amacı öğrencinin öğretim süreci içindeki performansı ve öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyini birlikte değerlendirmektir.	3.60	.88
22.	Yeni programda süreç değerlendirme yöntemleri öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında veri elde ederek, öğrenmelerine rehberlik etmektedir.	3.48	.91
23.	Değerlendirme öncelikle öğrenci öğrenmesini kolaylaştırmak için öğrenme etkinliklerinin düzenlenip düzenlenmediğini belirlemektir.	3.55	.84
24.	Öğretmen öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için, onların öğrenme düzeyleri ile ilgili verileri kullanmak zorundadır.	3.95	.75
25.	Etkili öğrenme doğru ve tam bir geri bildirim gerektirir.	4.15	.77
26.	Öğretmen öğretme becerilerini geliştirmek için, öğrencilerin öğrenme düzeyleri ile ilgili verileri kullanmak zorundadır.	4.13	.75
27.	Öğrenciler gelişimleri hakkında geribildirimde gereksinim duyarlar.	4.05	.77
28.	Ölçme öğretme sürecine dahil edildiğinde etkili öğrenme gerçekleşir.	4.05	.76
29.	Değerlendirme eğitim öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biridir.	4.17	1.17
30.	Öğrenme ve değerlendirme birlikte yürütülmesi gereken eş zamanlı işlemlerdir.	4.18	.75
31.	Değerlendirme işlemleri öğrenciler için bilgi, beceri ve tutumları destekler.	4.13	2.04
32.	Öğrencilerin etkinlik ya da çalışmalarda nasıl değerlendirileceklerini bilirler.	3.84	2.62
33.	Değerlendirme ölçütlerini çalışmaların başında öğrencilerime açıklarım.	4.12	.81
34.	Değerlendirme ölçütlerini öğrencilerimle birlikte belirlerim.	3.47	2.23
35.	Süreç değerlendirme yöntemlerini gerekli buluyorum.	3.74	.83
36.	Sonuç değerlendirme yöntemleri iyi bir değerlendirme için yeterlidir.	3.23	.96
37.	Her zaman daha bütünsel bir değerlendirme yapmaya uğraşırım.	4.10	2.09
38.	Öğrencilerime geribildirim vermeyi her zaman gerekli bulurum.	4.17	.76
39.	Yeni programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulamada kendimi yeterli buluyorum.	3.65	.91
40.	Yeni programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerini gerekli buluyor ve önemsiyorum.	3.58	.92
41.	Yeni programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulanabilir buluyorum.	3.26	.99
42.	Değerlendirme yöntem ve tekniklerini zümremle birlikte belirliyorum.	3.83	.95
43.	Yeni programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerin hepsini uygulamaya uğraşıyorum.	3.52	2.65
44.	Değerlendirme yöntem ve tekniklerini konulara uygunluğuna göre belirliyorum.	4.06	2.60
45.	Değerlendirme form ve ölçütlerini sınıfımın düzeyine göre uyarlayarak kullanıyorum.	4.13	2.07
46.	Değerlendirme form ve ölçütlerini konulara göre uyarlayarak kullanıyorum.	3.92	.79
47.	Yeni değerlendirme yöntem ve tekniklerinin daha objektif değerlendirme fırsatı sağladığını düşünüyorum.	3.46	.98
48.	Yeni programdaki değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak kendimi geliştirmek istiyorum.	4.01	.95

Öğretmenlerin değerlendirme formundaki maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin öğrenci( $X=2.55$ ) ve velilerin ( $X= 2.11$ ) yeni programdaki değerlendirme teknikleri ile ilgili olarak yeterince ön yaşantıya sahip olmadıkları, programdaki değerlendirme yöntemlerinin ülkemizdeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olmadığı( $X=2.17$ ), okul ve sınıf koşullarını bu değerlendirme yöntemlerinin uygulanması için uygun ( $X=2.46$ ) bulmadıkları ve programdaki değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için yeterince süre bulmakta zorlandıkları ( $X=2.46$ ) sonuçları elde edilmiştir.

Öğretmenlerin değerlendirme formundaki maddelere verdikleri yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin

değerlendirmenin gerekliliği (X= 4.13), öğrenme sürecine dahil edilmesi gerektiği (X=4.05), süreç ve sonuç değerlendirmelerinin birlikte yürütülmesi ( X= 4.05), (X=4.18), değerlendirilen öğrenci bilgi, beceri ve tutumlarını desteklediği (X=4.13), öğrencilere geri bildirim vermeyi uygun bulma (X=4.17) gibi konulardaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Benzer olarak, değerlendirme ölçütlerini çalışmaların başında öğrencilere açıklama (X=4.12), daha bütünsel bir değerlendirme yapmaya uğraşma (X=4.10), değerlendirme yöntem ve tekniklerini konulara uygunluğuna göre belirleme (X=4.06), değerlendirme form ve ölçütlerini sınıfın düzeyine göre uyarlayarak kullanma (X=4.13) gibi uygulama sürecine ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin, programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulamada kendilerini yeterli bulmaları (X=3.65) konusundaki ortalamalarda kararsız kalmaları ile değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak kendilerini geliştirmek istedikleri (X=4.01) sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Bu durum uygulamaların açık ve net bir şekilde yürütülemediği ve öğretmenlerin sorunlar yaşadıklarını şeklinde yorumlanabilir. Scherenko (1194)'e göre otantik değerlendirme, Öğrenciler bildikleri ile ne yaparlar? Onların ne bildiklerini nasıl biliriz? Sorularını yanıtlar. Programın amacı öğrencilere yaşama yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmaktır. Otantik değerlendirme ise, öğrencilerin öğrendiklerini gerçek bir yaşam becerisinde kullanmalarını gerektirir. Bu açıdan bakıldığında, ilköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmenin bu yönü ile ilgili maddelerde ( X=3.08),(X=3.40) genellikle kararsız kaldıkları görülmektedir.

Otantik değerlendirme öğrencileri sürekli olarak ve farklı ölçme teknikleri ile değerlendirilmeyi gerektirir. Scherenko (1194)'e göre, veri toplama için olasılıklar sadece öğretmenin yaratıcılığı yoluyla sınırlanır ve sürekli yapılabilir. Performanslar, projeler, ürün dosyaları, öğretmen yapımı testler, yazma örnekleri, gözlem kayıt listeleri bütün öğrencileri gözlemek için öğretmenlerin seçebileceği bileşenlerin tamamıdır. Phifer (2002)'ye göre değerlendirme öğretme sürecinin önemli bir bileşeni olarak, öğrenme amaçlarıyla doğrudan bağlıdır. Programdaki amaçlar öğrencilerin sadece bilgi kazanmalarına yönelik değildir. Bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmalarına dayalı olduğu için bu öğrenmelerin değerlendirmesinin spesifik değerlendirme yöntem ve teknikleri ile yapılmasını gerektirir. Öğretmenlerin programdaki değerlendirmelerin öğrencilerin öğrenme düzeylerini (X=3.19) ve kazanımların gerçekleşme düzeyini belirleyebilmesine (X=3.16)yönelik ifadelerde kararsız kalmaları onların amaçlar ile değerlendirme arasındaki ilişkiyi yeterince iyi kuramadıkları, farklı yöntem ve teknikleri iyi bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Phifer (2002), öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini ve başarı düzeylerinin ölçütlerini bilmeleri gerektiğini ileri sürer. Jane Pollock (1992),

öğrencilerin başlangıçta değerlendirme ölçütleri hakkında bilgilendirilmeleri ve bunun sonucunda, onların öğrenme sürecinde ne başaracaklarını bildikleri için öğrenme görevleriyle daha çok meşgul olacaklarını söyler. Glukers (2002), değerlendirmeyi algılama ile öğrenmeyi algılama arasında bir etkileşim olduğunu vurgular. Öğrenenlerin test edilecekleri yöntemi bilirlerse, düzenlenen ya da sunulan öğretim yöntemini önemsemeksizin öğrenmeye daha iyi uyum sağlayacaklarını ekler. Öğrencilerin etkinlik ya da çalışmalarında nasıl değerlendirileceklerini bilmeleri ( $X=3.84$ ) ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte belirlemeye ( $X= 3.47$ ) ilişkin maddelerde öğretmenlerin kararsız kalmaları değerlendirmede bu boyutun yeterince iyi anlaşılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Değerlendirme öğrenme öğretme sürecinin önemli bir ögesidir ve buna bağlı olarak, sürecin doğrulanması ile ilgili geribildirim sağlar. Phifer (2002)' e göre öğrenme ve değerlendirme birlikte sürer ve eş zamanlı işlemlerdir. Değerlendirme yöntemleri öğrenciler için bilgiyi destekler ve öğretmenlerin öğrenme amaçlarının gelişimini değerlendirmelerini sağlar. Öğretmenlerin, programda süreç değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme düzeyleri hakkında veri elde ederek, öğrenmelerine rehberlik etme ( $X=3.48$ ), değerlendirmenin öğrenci öğrenmesini kolaylaştırmak için öğrenme etkinliklerinin düzenlenip düzenlenmediğini belirlediğine ( $X=3.55$ ) yönelik görüşlerinde kararsız kalmaları süreç değerlendirmesi konusunda yeterince sağlıklı deneyimler yaşamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

**2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Otantik Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirme formuna verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek açısından bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo2.** Öğretmenlerin Değerlendirme Formuna Verdikleri Yanıtların Cinsiyete Yönelik T Testi Sonuçları

Grup	N	X	SS	Sd	T	P
Bayan	260	3.52	.52	.526	.49	.624
Bay	132	3.55	.55			

Öğretmenlerin cinsiyetleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

**3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Otantik Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri**

İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında branşlarına göre anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını

belirlemek için, elde edilen verilerin betimsel istatistikleri yapılarak tablo3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Branşlarına Göre Öğretmenlerin Değerlendirme Formuna Verdikleri Yanıtların Betimsel İstatistikleri

<b>Branş</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>
Sınıf öğretmeni	262	3.51	.53
Fen ve Teknoloji	29	3.56	.56
Matematik	18	3.41	.55
Sosyal Bilgiler	24	3.54	.41
Türkçe	29	3.73	.66
Toplam	362	3.53	54

Öğretmenlerin branşlara göre betimsel istatistiklerine bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin ortalamalarının ( $X=3.73$ ) ile en yüksek ortalamaya sahip oldukları ve bunu fen ve teknoloji öğretmenlerinin ortalamalarının ( $X=3.56$ ) izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin branşları açısından, ortalama puanları arasında  $p<.05$  düzeyine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Branşlarına göre öğretmenlerin Değerlendirme Formuna Verdikleri Yanıtların Anova Sonuçları

<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>Kareler Toplamı</b>	<b>Sd</b>	<b>Kareler Ortalaması</b>	<b>F</b>	<b>P</b>
<b>Gruplararası</b>	1.635	4	.409	1.379	.241
<b>Grupiçi</b>	105.825	357	.296		
<b>Toplam</b>	107.459	361			

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin branşları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

#### **4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Otantik Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri**

İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde bir fark olup olmadığını belirlemek için, elde edilen verilerin betimsel istatistikleri yapılarak tablo5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Değerlendirme Formuna Verdikleri Yanıtların Betimsel İstatistikleri

Grup	N	X	SS
1-5 yıl	34	3.62	.63
6-10 yıl	98	3.55	.49
11-15 yıl	79	3.43	.54
16-20 yıl	73	3.50	.60
21-25 yıl	26	3.58	.52
26-30 yıl	34	3.62	.46
31-35 yıl	12	3.53	.45
36-40 yıl	8	3.51	.62
Toplam	364	3.53	.54

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre betimsel istatistiklerine bakıldığında, 1-5 yıl ve 26-30 yıl arasında çalışan öğretmenlerin ortalamalarının ( $X=3.62$ ) ile en yüksek olduğu ve bunu 21-25 yıl arası çalışan öğretmenlerin ( $X= 3.58$ ) ortalamalarının izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından, ortalama puanları arasında  $P<.05$  düzeyine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Değerlendirme Formuna Verdikleri Yanıtların Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1.565	7	.224	.752	.628
Grupiçi	105.939	356	.298		
Toplam	107.505	363			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur.

## SONUÇLAR

1. Öğretmenler öğrenci, veli, sınıf ve okulların programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerin uygulanması açısından yeterli alt yapıya sahip olmadıklarını düşündükleri, kendilerinin ise, programdaki değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmek için süre bulmakta zorlandıkları sonuçları elde edilmiştir.

Öğretmenlerin genel olarak değerlendirmeye ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde, değerlendirmenin gerekliliği, öğrenme sürecine yayılması gerektiği, süreç ve sonuç değerlendirmelerinin birlikte yürütülmesi, değerlendirmenin öğrenci

bilgi, beceri ve tutumlarını desteklediği, öğrencilere geri bildirim vermenin önemi gibi konulardaki görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Benzer olarak, uygulama sürecine ilişkin olumlu sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin, programdaki değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulamada kendilerini yetersiz buldukları, değerlendirme yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak kendilerini geliştirmek istedikleri sonuçları elde edilmiştir. Bu sonuç yapılan diğer araştırma sonuçları (Gelbal S.ve H. Kelecioğlu (2007),Yapıcı M. ve C. Demirel (2007) ile benzerlik taşımaktadır.

Öğretmenlerin otantik değerlendirme yaklaşımının temel ilkeleri, yöntem ve teknikleri uygulama ile ilgili maddelerde ağırlıklı olarak kararsız kaldıkları sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin bu konularla ilgili bilgi, beceri ve deneyimlerinin eksik olması olarak kabul edilebilir.

2. İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

3. İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında branşlarına göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

4. İlköğretim öğretmenlerinin otantik değerlendirmeye yönelik görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Bu araştırmanın sonucuna göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1.Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı olarak yürütülen değerlendirme etkinlikleri, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlerin bilgi, beceri kazanmaları sağlanmalıdır.

2.Otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı olarak yürütülen değerlendirme etkinlikleri, kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulamalarda amacına ulaşması için öğrencilerin yanı sıra, öğrenci velileri bilgilendirilmelidir.

3.Sınıf ve okulların alt yapıları, öğrenme öğretme sürecinde değerlendirmeyi destekleyecek şekilde iyileştirilmelidir.

## KAYNAKÇA

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

Gulikers, J. T. M.;Bastiaens, T.; Kirschener, P. A.(2004), “ Literacy Assessment: Merging Teaching, Learning and Assessment”, *Educational Technology Research & Development*, (52- 3), 67-86.

- Hansberry, L. & Wally Moroz. (2001). "Male and Female Students' Attitudes toward Social Studies- A Case Study". Australian Association for Research in Education 2001 Conference. Crossing Borders: New Frontiers for Educational Research 2 to 6 December 2001 Fremantle, Western Australia.
- Karakuş, F. (2006). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme Ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Adana:Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karakuş, F. (2007). "Sosyal Bilimlerde Güncel Eğilimler Ve Uygulamadaki Durum". III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. Adana.18-20 Haziran.
- Phifer, S. J. (2002) *Setting Up and Facilitating Student Centered Classrooms.* (Lanham, Maryland, London: The Scarecrow Press.
- Schrenko, L. (1994). *Structuring A Learning- Centered School*. Illinois: Skylight Training and Publishing, Inc.
- Yapıcı M. Ve C. Demirel (2007). "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri". İlköğretim Online 6(2) 2004-212.





# ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU VE KONTROL LİSTESİ KULLANILARAK DEĞERLENDİRİLEN PERFORMANS GÖREVLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN PUANLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Arş. Gör. Esin Bağcan YAZICIOĞLU BÜYÜKTURAN\*

Arş. Gör. Hatice KUMANDAŞ\*\*

## ÖZET

Bu araştırmada öğrencilerin öz değerlendirme yaparken objektif olup olmadıkları tartışmalarına yol göstermesi amacıyla, aynı performans görevine öğretmen ve öğrenci tarafından verilen puanlar karşılaştırılmıştır. Yeni ilköğretim programındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından biri olan performans değerlendirme kapsamında, öğrencilere bir performans görevi verilmiş, bu görevi kontrol listesi kullanarak sınıf öğretmeni ve öz değerlendirme formu kullanarak öğrenci puanlamıştır. Araştırmaya, Ankara ili Etimesgut ilçesindeki iki ilköğretim okulunun 5.sınıfında okuyan 241 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 4 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen ve öğrenci tarafından verilen puanların birlikte artış gösterdiği ancak öğrencilerin kendilerine verdikleri puanların öğretmenler tarafından verilen puanlardan anlamlı derecede yüksek olduğu, alt gruptaki öğrencilerin üst gruptaki öğrencilere göre kendi ödevlerini puanlarken daha yanlı davrandıkları görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda, mevcut literatür çerçevesinde yorumlar yapılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öz değerlendirme, Öz değerlendirme formu, Kontrol Listesi.

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## PROBLEM

Öz değerlendirme; öğrencilerin, çalışmalarının ve öğrenmelerinin niteliğini açıkça belirtilen kriterler kullanarak değerlendirdikleri, bununla birlikte çalışmalarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koydukları bir durum belirleme sürecidir (Goodrich, 1996). Başka bir deyişle belli bir konuda öğrencinin kendini değerlendirmesidir.

Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını yargılamalarını sağlayan öz değerlendirmede temel amaç, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Çünkü yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin kendi güçlü/zayıf yönleri ve becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlar. Öğrencinin kendi düşüncelerini kontrol edebilme, planlama ve problem çözme becerisini geliştirir.

Öz değerlendirme kişinin çalışmalarına veya öğrenmelerine ilişkin bakış açısını, kendi niteliklerini, tutumlarını ve yaptığı hazırlıkları kullanarak ortaya koymasındır. Öğrenciler genel bir değerlendirme kriteri belirlenmese bile, ilgilerini veya başarılarını kesin bir nokta üzerinde düşünerek değerlendirirler (Garcia & Floyd, 1999,)

Öz değerlendirme öğrencilerin çalışmalarına derece vererek veya işaretleme yaparak bir yargıda bulunmalarını gerektirir. Yani öğrenci “ben kendime A verdim” şeklinde bir yargıya ulaşır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmeleri arasında yüksek korelasyon olduğu görülmüştür (Hafner&Hafner, 2003).

Öğrencilerin öz değerlendirme yapmasının çeşitli nedenleri vardır. Bu sebeplerden hangisinin daha önemli olduğu değerlendirme sürecinin yapıldığı durumlara bağlı olarak değişir. Bu nedenler kısaca şöyle ifade edilebilir (Race, 2001).

- Öğrenciler aslında doğal olarak kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirme süreci içinde bulunurlar.
- Öğrencinin öğrenme ile ilgili tecrübeleri derinleşerek artar.
- Öğrencilerin değerlendirme sürecinin içinde olması öğretmenin bu işi nasıl yaptığını daha iyi anlamasını sağlar.
- Öz değerlendirme öğrencilerin kendi gelişimlerini yansıtmaya ve kendilerini eleştirmelerine imkan tanır.

- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olması için gereken becerileri kazanmasına yardım eder.

Öğrencileri değerlendirme sürecine dahil etmenin en önemli sebebi öğrenmeyi derinleştirme ve anlamlı hale getirmektir. Etkili bir öğrenmenin altında, öğrenmeyi isteme (içsel motivasyon), öğrenmeye ihtiyaç duyma (dışsal motivasyon), yaparak öğrenme (pratik, deneme-yanılama), geribildirim ile öğrenme (yapılandırmacı eleştiri), öğrenileni anlamlaştırma veya içselleştirme olarak sıralanabilir. Öğrencilerin kendi performanslarını ve öğrenmelerini değerlendirmesi dört aşamada yapılır (Ross, 1998).

1. **Aşama:** Öğrencilerin performanslarını değerlendirirken kullanacakları kriterler belirlenir.
2. **Aşama:** Öğrencilere kendilerini nasıl değerlendirecekleri ve bu değerlendirme kriterlerini nasıl anlamlandıracakları, yorumlayacakları öğretilir.
3. **Aşama:** Öğrencilere yaptıkları değerlendirmelerle ilgili geribildirim verilir.
4. **Aşama:** Öğrencilerin geleceğe yönelik hedefler üretmesine ve planlar oluşturmalarına yardım edilir.

Öz değerlendirmenin olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Öğrencinin değerlendirme sürecine katılarak kendi kendisini değerlendirmesi ve bu sorumluluğun bilincinde olması kendi öğrenme süreci üzerinde istekli davranışlar göstermesini sağlayacaktır. Araştırmalar öğrencilere dönüt veren ve onları ölçme sürecine dahil eden ölçmelerin öğrenmeyi geliştirdiğini göstermektedir (Black ve William,1998).

Birey yaptığı çalışmaların, hazırladığı ürün seçki dosyalarının, grup çalışması içerisinde yaptığı etkinliklerin yanında, yerine getirdiği performans görevlerini de öz değerlendirme yaparak değerlendirir. Performans görevi, öğrencinin listelenmiş yanıtlardan birini seçmesi yerine, kendi yanıtını oluşturmasını sağlayan bir durum belirleme etkinliğidir (Stark, 1998). Öğrencinin gelişim sürecinin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yeni durumlara sokularak gözlenmesinde performans görevleri kullanılır (Popham, 2005).

Türkiye’ de yeni ilköğretim programında öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları üzerinde önemle durulmuş, ancak bu yaklaşım eğitimciler arasında öğrencilerin kendilerini değerlendirirken objektif olup olmadıkları tartışmalarına yol açmıştır. Bu tartışmalardan bazıları aşağıdaki başlıklar altında toplanmaktadır.

- Öz değerlendirme not vermek amacıyla kullanılır mı?
- Öz değerlendirme yaparken öğrenciler yanlış davranır mı?
- Hangi öğrenciler daha yanlış davranır?

Yukarıdaki tartışmalar ışığında, bu çalışmada öğrencilere performans görevleri verilmiş ve yapılan performans görevine göre öğretmenlerin öğrencileri ve öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

### **AMAÇ**

Bu çalışmanın temel amacı, öz değerlendirme formu ve kontrol listesi kullanılarak değerlendirilen performans görevlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen puanlarının karşılaştırılmasıdır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Performans görevine öğrenciler tarafından öz değerlendirme formu kullanılarak verilen puanların ortalaması ile öğretmen tarafından kontrol listesi kullanılarak verilen puanların ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Bu göreve ilişkin öğrenci başarıları açısından üst başarı grubunda yer alan öğrencilerin, görevlerine verdikleri puanlar ile öğretmenlerin bu görevlere verdiği puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Bu göreve ilişkin başarıları açısından alt başarı grubunda yer alan bireylerin görevlerine verdikleri puanlar ile öğretmenlerin bu görevlere verdiği puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modeli, araştırmanın modelini oluşturmuştur.

#### **Araştırma Grubu**

Araştırma Ankara ili Etimesgut ilçesindeki iki ilköğretim okulunun 5.sınıfında okuyan 241 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 4 sınıf öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

#### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın yürütüldüğü öğrenci grubuna 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersi “Hepimizin Dünyası” ünitesi kapsamında bir performans görevi verilmiştir. Bu performans görevinin değerlendirme ölçütleri için ayrıntılı bir yönerge

tanımlanmıştır. Bu ölçütler temel alınarak, öğrencinin performans görevini puanlarken kullanacağı “öz değerlendirme formu” ile öğretmenin kullanacağı “kontrol listesi” hazırlanmıştır. Özdeğerlendirme formu ve kontrol listesinin ilk sayfasında nasıl kullanılacaklarına ilişkin bir yönerge verilmiştir. Bu iki puanlama aracında da puanlama ölçütlerinin aynı olmasına dikkat edilmiştir. Bu araçlar paralel olmasına rağmen öz değerlendirme formunda “ben” dili kullanılmıştır. Örneğin öğrenci özdeğerlendirme formunda “Posterim içerik olarak özgün ve konunun önemini anlatacak şekildedir.” ölçütü öğretmenin kullanacağı kontrol listesinde “Poster, içerik olarak özgün ve görenlere konunun önemini anlatacak şekildedir.” biçiminde yer almaktadır.

Öğrencilerden bu görevi en geç 15 gün içinde tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca öğrencilere, görevi yönergeye uygun yapmaları ve verilen öz değerlendirme formunu kullanarak puanlamaları gerektiği ile ilgili açıklama yapılmıştır. Daha sonra ise öğretmenden verilen kontrol listesi ile ödevleri puanlamaları beklenmiştir.

Her iki puanlama formunda da her bir ölçüt davranış için “evet”, “kısmen” ve “hayır” düzeyleri yer almıştır. Puanlanan performans görevinden özdeğerlendirme formu ya da kontrol listesi kullanılarak bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 14’tür. Her evet için 2, her kısmen için 1 ve her hayır için 0 puan alınmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Uygulamadan sonra elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Bu araştırmada bir grup öğrencinin performans görevlerinin kendileri ve öğretmenleri tarafından puanlanması söz konusudur. Bu sebeple ortalamalar arasındaki farkın manidarlığı araştırılırken ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Verilerin, bu analizi yapabilmek için uygun olduğu (ön koşulu sağladığı) görülmüştür.

- Puanlar aralık ölçeğindedir.
- İki ölçüm setine ait fark puanları normal dağılım göstermektedir.

Üst ve alt başarı grubundaki öğrencilerin belirlenmesi için, öğrenciler performans görevlerine öğretmenleri tarafından verilen puana göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Grubun üst %27’lik diliminde yer alan 66 öğrenciye üst başarı grubunda, alt %27’lik diliminde bulunan 66 öğrenci de bu performans görevindeki başarılarına göre alt başarı grubunda kabul edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda ele alınan sorulara ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

### 1. Alt Problem:

Performans görevine öğrenciler tarafından öz değerlendirme formu kullanılarak verilen puanların ortalaması ile öğretmen tarafından kontrol listesi kullanılarak verilen puanların ortalaması arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Performans görevlerine öğretmen ve öğrenciler tarafından verilen puanların ortalamaları arasında manidar bir fark olup olmadığı ilişkili örneklem t testi ile araştırılmıştır. Yapılan t testinin sonuçları çizelge 1’de verilmiştir

**Çizelge 1.** Öğretmen ve öğrenciler tarafından verilen puanların karşılaştırılmasına ilişkin t testi sonuçları

Puanlama Yapan Kişi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmen	241	87,03	18,84	240	4,26	.000
Öğrenci	241	91,67	11,25			

Bu analiz sonucunda öğrenci öz değerlendirme puanlarının ortalamasının ( $X=91,67$ ), öğretmen puanlarının ortalamasından ( $X=87,03$ ) anlamlı derecede büyük olduğu görülmüştür [ $t(240)=4,26$ ,  $p<.05$ ]. Başka bir ifadeyle öğrenciler kendi ödevlerine öğretmenlerinden daha yüksek puan vermiştir. Bu durum öğrencilerin kendi hatalarını yeterince göremedikleri ve kendilerine ilişkin değerlendirmeler yaparken yeterince yansız olmadıkları biçiminde yorumlanabilir.

### 2. Alt Problem:

Bu göreve ilişkin öğrenci başarıları açısından üst başarı grubunda yer alan öğrencilerin, görevlerine verdikleri puanlar ile öğretmenlerin bu görevlere verdiği puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Üst başarı grubunda yer alan öğrencilerin görevlerine, kendileri ve öğretmenleri tarafından verilen puanların karşılaştırılması için ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analizin sonuçları, Çizelge 2’de verilmiştir.

**Çizelge 2.** Üst başarı grubundaki öğrencilerle öğretmenlerin verdiği puanlara ilişkin t testi sonuçları

Puanlama Yapan Kişi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmen	66	99,80	0,37	64	3,493	.000
Üst Gruptaki Öğrenciler	66	96,78	7,44			

Çizelgeye göre üst gruptaki öğrencilerin öz değerlendirme formunu kullanarak verdikleri puanların ortalamasının (96,78), öğretmenlerin bu görevlere, kontrol listesi kullanarak verdiği puanların ortalamasından ( $X=99,8$ ) anlamlı derecede küçük olduğunu göstermektedir [ $t(64)=3,493$ ,  $p<.05$ ]. Bu durum görevini iyi yerine getiren öğrencilerin, gereğinden fazla olumsuz özeleştiri yaptıkları ve görevlerini çok iyi yerine getirirler bile hala kendilerini eksik hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

### 3. Alt Problem:

Performans görevine ilişkin başarıları açısından alt başarı grubunda yer alan bireylerin görevlerine verdikleri puanlar ile öğretmenlerin bu görevlere verdiği puanlar arasında anlamlı fark var mıdır?

Alt başarı grubunda yer alan öğrencilerin yaptıkları performans görevlerine kendileri ve öğretmenleri tarafından verilen puanların karşılaştırılması için ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analizin sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

**Çizelge 3.** Alt başarı grubundaki öğrencilerle öğretmenlerin verdiği puanlara ilişkin t testi sonuçları

Puanlama Yapan Kişi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğretmen	66	60,95	17,52	64	7,945	.000
Alt Gruptaki Öğrenciler	66	82,74	13,75			

Çizelge 3'e göre, alt gruptaki öğrencilerin öz değerlendirme formunu kullanarak görevlerine verdikleri puanların ortalamasının (82,74), öğretmenlerin bu görevlere kontrol listesi kullanarak verdiği puanların ortalamasından ( $X=60,95$ ) anlamlı derecede büyük olduğunu göstermektedir [ $t(64)=7,945$ ,  $p<.05$ ]. Bu durum görevini yerine getirmede daha başarısız olan öğrencilerin ise eksiklerini/hatalarını yeterince fark edemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğrencilerin öğretmenlerine göre anlamlı biçimde cömert davrandıkları, yeterince objektif olmadıkları görülmüştür. Bu sebeple, öz değerlendirme not vermek amacıyla değil, öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini sağlamak ve onları ölçme ve değerlendirme sürecine katmak amacıyla yapılmalıdır sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada görevini iyi yerine getiren öğrencilerin öz değerlendirme yaparken daha cimri davrandıkları başka bir deyişle daha çok olumsuz özeleştiri yaptıkları, görevini yerine getirmede daha fazla eksiğı olan öğrencilerin ise yeterince özeleştiri yapmadıkları, kendilerini olduklarında daha yeterli buldukları görülmektedir.

### Öneriler

- Öğrencilerin öz değerlendirme formları öğretmenleri tarafından incelenerek kendisini gereksiz yere hatalı/eksik hisseden ya da hatalarının farkına varamayan öğrencilere kendileri ile ilgili farkındalık kazandırılmalı, bu öğrencilerin özeleştiri yapma becerileri geliştirilmelidir.
- Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak başarı ile özeleştiri becerisi arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Benzer bir araştırma yaşça daha büyük öğrenciler üzerinde yürütülebilir.
- Öğretmenler öz değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirmeleri konusunda teşvik edilmelidir. Öğretmen, “Öğrenciler objektif değerlendirme yapmıyor.” diyerek öz değerlendirme etkinliğinden vazgeçmek yerine onlara objektif değerlendirme yapma becerisi kazandırmalıdır.
- Gerçekçi öz değerlendirme yapamayan, kendisine öğretmeninden çok farklı puan veren öğrenciler belirlenerek gerekirse bir rehber (psikolojik danışman) yardımı ile bu öğrencilere özeleştiri becerisi kazandırılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Black, P. William, D. (1998). Inside The Blackbox: Raising Standards Through The Classroom Assessment. New York. Rhi Delta Kapan. 80–2
- Garcia, J. A. & Floyd, C. E. (1999) Using single system design for student self-assessment: a method for enhancing practice and integrating curriculum, Journal of Social Work Education, 35(3), 451–461.



- Goodrich, H. (1996) Student self-assessment: at the intersection of metacognition and authentic assessment. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University.
- Hafner, J. & Hafner, P. (2003) Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: an empirical study of student peer-group rating, *International Journal of Science Education*, 25(12), 1509–1528.
- Popham, J. W. (2005). *Classroom Assessment: What Teachers Need to Know*. Pearson Education, Inc.
- Race, P. (2001) A Briefing on Self, Peer and Group Assessment. LTSN Assessment Series No. 9. Probably the most useful resource for those thinking about introducing some form of self or peer assessment. Aşağıdaki adresten alınmıştır. [http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full\\_record&section=generic&id=9](http://www.heacademy.ac.uk/resources.asp?process=full_record&section=generic&id=9)
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1998a). Student evaluation in cooperative learning: Teacher cognitions. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 4(2), 299–316.
- Stark, J. F. (1998). *Measurement and evaluation in education*. Ohio: Great & Great Publishers.

## EKLER

### PERFORMANS GÖREVİ

**Kazanım** : Ortak mirasın tanıtılmasında turizmin yerini fark eder.

**Görev** : Ortak mirasın tanıtılmasında turizmin yeri konulu bir poster hazırlama

**Süre** : 1 hafta

**Yönerge** :Aşağıdaki soruları göz önünde bulundurarak **turizmin ortak mirasın tanıtılmasındaki önemini** anlatan bir poster hazırlayınız.

- Ortak miras nedir?
- Turizmin ortak mirasın tanıtılmasındaki rolü nedir?
- Çevrenizdeki insanların bu konudaki görüşleri nasıldır?

**Posterinizi hazırlarken şu noktalara dikkat ediniz:**

- Turizm ve ortak miras ile ilgili slogan oluşturunuz.
- Sloganınızı destekleyen 3 fotoğraf ve 1 gazete yazısı kullanarak posterinizi zenginleştiriniz.
- Ailenizden veya yakınlarınızdan 5 kişi ile konu hakkında röportaj veya söyleşi yapınız ve posterinizi bir köşesinde bununla ilgili genel bir yorum yazınız.
- Posterinizin ebatları 50cm eninde ve 70cm boyunda olmalıdır.
- Poster özen gösterilerek hazırlanmalıdır.
- Poster hazırlama konusundaki performansınızı aşağıdaki öz değerlendirme formunu kullanarak değerlendiriniz.

## ÖZ DEĞERLENDİRME FORMU

**Açıklama:** Bu form, öğrencilerin posterlerini ve performanslarını kendilerinin değerlendirmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Tarih.../.../...

**Öğrencinin,**

**Adı Soyadı:** .....

**Sınıfı** : .....

**Numarası** : .....

**Yönerge:** Aşağıdaki formu kullanarak hazırladığınız posterinizi ve performansınızı uygun yere (X) işareti koyarak değerlendiriniz.

Değerlendirme Ölçütleri				
Biçim Yönünden		EVET (2)	KISMEN (1)	HAYIR (0)
1	Posterini hazırlarken düzenli ve titiz çalışmaya özen gösterdim.			
2	Posterimin boyutları verilen yönergedeki ebatlara uygundur.			
3	Posterimi zamanında bitirdim.			
İçerik Yönünden		EVET (2)	KISMEN (1)	HAYIR (0)
1	Posterimde yapılan röportajlarla ilgili genel yorum etkili ve konunun önemini vurgulayacak niteliktedir.			
2	Posterim içerik olarak özgün ve görenlere konunun önemini anlatacak şekildedir.			
3	Posterim için bulduğum slogan özgün ve konuyla ilgilidir.			
4	Posterde kullandığım resim, yazı...vb. materyaller konu ile ilişkilidir.			

## ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

**Açıklama:** Bu form, öğrencilerin hazırladıkları posterlerinin ve performanslarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Tarih.../.../...

**Öğrencinin,**

**Adı Soyadı:** .....

**Sınıfı** : .....

**Numarası** : .....

**Yönerge:** Aşağıdaki formu kullanarak, öğrencilerin hazırladığı posteri ve performansını uygun yere (X) işareti koyarak değerlendiriniz.

Değerlendirme Ölçütleri				
Biçim Yönünden		EVET (2)	KISMEN (1)	HAYIR (0)
1	Poster hazırlanırken düzenli ve titiz çalışılmıştır.			
2	Posterin boyutları verilen yönergedeki ebatlara uygundur.			
3	Poster zamanında bitirilmiştir.			
İçerik Yönünden		EVET (2)	KISMEN (1)	HAYIR (0)
1	Posterde yapılan röportajlarla ilgili genel yorum etkili ve konunun önemini vurgulayacak niteliktedir.			
2	Poster, içerik olarak özgün ve görenlere konunun önemini anlatacak şekildedir.			
3	Poster için bulunan slogan özgün ve konuyla ilgilidir.			
4	Posterde kullanılan resim, yazı...vb. materyaller konu ile ilişkilidir.			

## ÖZ DEĞERLENDİRME: ÖĞRENCİLERİMİZ GÜVENİLİR OLABİLİR Mİ?

**Dr. Aslıhan ERMAN ASLANOĞLU\***

**Uzman Burcu DİZDAROĞLU\*\***

**Müge CANPOLAT YANARDAĞ\*\*\***

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı dört aşamalı öz değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı kullanarak kendi yazma becerilerini değerlendirme davranışlarını gözlemlemek ve elde edilen gözlem sonuçlarından çeşitli yorumlara ulaşmaktır. 11. sınıf düzeyinde uygulanan betimsel nitelikli bu araştırma, 34 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Uygulama için Dil ve Anlatım dersi seçilmiştir. Buna göre öğrencilerden bir ay arayla iki kompozisyon yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden ilk kompozisyonlarını yazdıktan sonra öğretmenleriyle birlikte hazırladıkları dereceli puanlama anahtarı yardımıyla öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ders öğretmeni de aynı dereceli puanlama anahtarı yardımıyla öğrencileri değerlendirmiştir. Bundan sonra dört hafta (haftada iki saat) sürecek öz değerlendirme etkinliklerine başlanmıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilerden ikinci bir kompozisyon yazmaları istenmiş, kompozisyonlar tamamlandıktan sonra öğrencilerden aynı dereceli puanlama anahtarını kullanarak öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ders öğretmeni de aynı dereceli puanlama anahtarı yardımıyla öğrencileri değerlendirmiştir. Yapılan

---

\* Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları [aslihan@tevfikfikret-ank.k12.tr](mailto:aslihan@tevfikfikret-ank.k12.tr)

\*\* Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları [burcudizdaroglu@yahoo.com.tr](mailto:burcudizdaroglu@yahoo.com.tr)

\*\*\* Ankara Özel Tevfik Fikret Okulları [canpolat@bilkent.edu.tr](mailto:canpolat@bilkent.edu.tr)

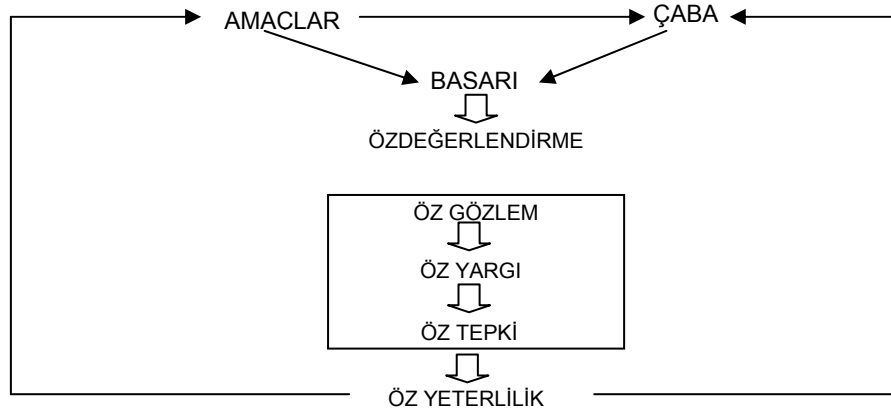
analizlerin bulgusu ışığında, uygulanan etkinliğin öğrencilerin daha sağlıklı öz değerlendirme yapması konusunda etkili olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öz değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı

## GİRİŞ

Günümüz iş dünyasında eleştirel düşünebilen, yaratıcı, etkili iletişim becerilerine sahip, grup çalışmasına yatkın ve problem çözebilen bireyler; çalışan olarak tercih edilmektedir (Klenowski, 1995). Bu bireyler öğrendiklerini uygulamak ve yeni durumlarla baş edebilmek konusunda çok daha iyidirler. Belirtilen becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde ise eğitim önemli rol oynamaktadır. Eğitim ortamında bu becerileri öğrencilere kazandırmak için pek çok yol izlenebilir. Bunlardan birisi de öz değerlendirmedir. Eğer iyi rehberlik edilirse öz değerlendirme, öğrencilerin sadece kendi öğrenmelerini kritik etmelerini sağlamaz aynı zamanda onların ihtiyaç duyulan temel becerileri geliştirmelerine de yardımcı olur (Klenowski, 1995).

Araştırmalar, öz değerlendirmenin öğrenmede oynayabileceği güçlü rolü desteklemektedir (Bandura, 1997). Öz değerlendirme; öğrencilerin, ürün ve performanslarının değerlendirildiği standartları içselleştirmesine yardımcı olur. Öz değerlendirme kısaca bireylerin kendi çalışmalarının kalitesi hakkında bir yargıda bulunma süreci olarak tanımlanmaktadır (Klenowski, 1995). Boud'a (1995) göre öz-değerlendirme öğretim programının temel bir parçası olmalıdır. Öz değerlendirmenin eğitim ortamına katkısı aşağıdaki şekilde açıklanabilir.



**Şekil 1:** Öz değerlendirmenin öğrenme ortamına etkisi (Ross ve diğerleri, 2002).

Şekilden de anlaşılacağı gibi öz değerlendirme öz düzenlemeli (self regulating) öğrenciler için üç alt süreçten meydana gelmektedir. Öncelikle

öğrenciler öz gözlem yaparlar. Buna göre hedef belirlendikten sonra öz düzenlemeli öğrenciler kendi ilerlemelerini ayarlarlar. Örneğin, öğrenciler bir davranış kayıt tablosu hazırlayarak bir saatlik çalışma boyunca kaç defa “doğru” ya da “yanlış” cevap verdiklerini kaydedebilirler. İkinci olarak öz yargı (performans kontrolü) süreci gelmektedir. Bu süreçte öğrenciler performansını amaçlanan hedeflerle karşılaştırırlar. Böylece öğrenci performansına bakarak ilerideki performansı için çalışmalarında farklılaşmaya gidebilir. Son süreç olan öz tepki süreci ise öğrencilerin amaca doğru ilerleme konusunu değerlendirdikleri süreçtir. Tüm bu süreçlerin sonucunda ise öz yeterlilik kavramı oluşmaktadır. Schunk (1990)’a göre yeterlik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışları sergilerler. Kendi öğrenme kapasitesine ve yeteneklerine dair şüphe duyan öğrenenlere kıyasla bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olan öğrenenler; konuya daha kolay uyum sağlamakta, daha sıkı çalışmakta, daha zorlayıcı öğrenme deneyimleri aramakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha çok dayanıklılık ve başarı sergilemektedir.

Öz değerlendirme uzun zamandan beri öğretmenler tarafından bilinmesine rağmen yapılan reformlarla birlikte daha yaygın olarak kullanılması gündeme gelmiştir. Oysaki eğitim açısından önem taşıyan bu etkinliklerin gelişigüzel yapılması, hedeflenen başarıya ulaşılmasını etkilemektedir. Bu durum beraberinde iki soruyu gündeme getirmektedir: Birincisi “Öz değerlendirme sınıf ortamında nasıl uygulanmalıdır?” İkincisi ise “Öğrenciler öz değerlendirmeyi nasıl yapacaklar?” İlk sorunun yanıtı basittir. Öğretmenler, öğrencilere verdikleri önemli görevler sonucunda öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarını isteyebilirler (Wiggins, 1993). İkinci sorunun yanıtı ise öğretmenlerin bu konudaki belli işlem basamaklarını izlemelerine bağlıdır. Bu çalışmanın konusu olan ve öz değerlendirme etkinlikleri yapılırken kullanılması gereken işlem basamakları (Ross ve diğerleri, 1998) aşağıda verilmiştir.

1. **Öğrencileri, kendi performanslarını değerlendirmede kullanacakları ölçütleri belirlerken sürece katma:** Bu aşamada öğrenciye performans görevini verdikten sonra öğrencilerin fikir üretmeleri ve kendi aralarında belirlemeler yapmaları istenebilir. Daha sonrasında öğretmen ve öğrencilerin ölçütler üzerinde anlaşma sağlamaları önem taşımaktadır. Ölçütler belirlendikten sonra da birlikte belirlenen ölçütlerin işaretçisi olan özelliklerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Zamanın daha sınırlı olduğu durumlarda öğretmen ön bir

hazırlıkla sınıfa gidebilir ve bunlar üzerinde öğrencilerle tartışılabilir ve gerekli düzenlemeleri yapabilir.

2. **Öğrencilere ölçütleri kendi çalışmalarına nasıl uygulayacaklarını gösterme:** Sınıf ortamında karşılaşılan önemli sorunlardan biri de öğretmenlerin öğrencilerden öz değerlendirme yapmalarını istediği noktada başlamaktadır; Çünkü genellikle öğretmenin yaptığı değerlendirmelerle öğrencilerin değerlendirmeleri arasında farklılık olmaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu çalışmalarını nasıl değerlendirecekleri konusunda yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Dolayısıyla bu basamak bu sorunun ortadan kalkmasını sağlama açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu basamakta öğrencileri öz değerlendirmeye hazırlamak açısından örnek çalışmalar yapılabilir ve birinci basamakta belirlenen ölçütleri öğrencinin kendi yaptığı çalışmada göstermesi istenebilir.
3. **Öğrencilere kendini değerlendirmeleri konusunda geribildirim verme:** Bu süreçte öğrenciler kendilerini değerlendirmeyi tamamladıktan sonra öğretmen aynı formu kullanarak öğrencilerini değerlendirir. Öğretmen öğrencisiyle (yüz yüze ya da yazılı olarak) değerlendirmedeki farklılık ya da benzerlikleri konusundaki değerlendirmeleri öğrencileriyle paylaşır.
4. **Öğrencilere, sonuç getiren amaçlar ve eylem planı belirlemede yardımcı olma:** Bu süreç, öğrencinin bir sonraki yazma sürecinin daha etkili olması, değerlendirme sürecinden birtakım sonuçlar çıkararak eksik yanlarını tamamlamak için ne yapması gerektiğini öğrenmesi ya da güçlü yanlarının farkında olması bakımından önemlidir. Bu noktada öğretmene çok önemli bir görev düşmektedir; çünkü öğrenciler bunu kendi başlarına yapmada zorlanabilirler. Bu aşamada öğretmenin gerekli yönlendirmeleri yapması süreci kolaylaştıracaktır.

Sonuç olarak bu çalışmada, öz değerlendirme becerisinin nasıl kazandırılacağı, nasıl ölçülebileceği ve sonuçların nasıl yorumlanacağı konularına odaklanılmıştır. Eğitim ortamında öğrencilerin öz değerlendirme yapmaları, istenen bir durumdur; fakat öğrenciler ve öğretmenler öz değerlendirme etkinlikleri konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Öncelikle öğretmenler öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmede nasıl bir yol izleyecekleri ve hangi araçları kullanacakları konusunda sıkıntı yaşarken öğrenciler de öz değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını, hangi ölçütleri kullanacaklarını bilmemekten dolayı sıkıntı yaşamaktadırlar. Tüm bu sorunlar düşünüldüğünde bu çalışmanın öğretmenlere, öğrencilere öz değerlendirme becerisini kazandırmada nasıl bir yol izleyeceği hakkında bilgi sağlayacağı düşünülmektedir.



## ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı dört aşamalı öz değerlendirme etkinliklerini uyguladıktan sonra öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı kullanarak kendi yazma becerilerini değerlendirme davranışlarını gözlemlemek ve elde edilen gözlem sonuçlarından çeşitli yorumlara ulaşmaktır.

Çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Birinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında;
  - a. Dereceli puanlama anahtarının ölçütleri açısından fark var mıdır?
  - b. Dereceli puanlama anahtarından alınan toplam puanlar açısından fark var mıdır?
2. İkinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında;
  - a. Dereceli puanlama anahtarının ölçütleri açısından fark var mıdır?
  - b. Dereceli puanlama anahtarından alınan toplam puanlar açısından fark var mıdır?

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Çalışma, 2007- 2008 öğretim yılının birinci dönemi içerisinde Ankara'da bir özel okulun, 11. sınıfının iki ayrı şubesindeki toplam 34 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

### Çalışmanın Modeli

Çalışma, öğrencilerin öz değerlendirme becerisinin belirlenmesini ele aldığı için betimsel bir çalışma özelliğindedir.

### Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Çalışma, 11. sınıf düzeyine uygun iki kompozisyon konusu (kurmaca edebî metin/öykü) ile bu kompozisyonlara ilişkin öz değerlendirme yapmak üzere öğrencilerle birlikte hazırlanan dereceli puanlama anahtarı üzerinden yürütülmüştür.

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öğrencilerden bir ay arayla iki kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonları değerlendirmede kullanılacak dereceli puanlama anahtarının geliştirilmesi öz değerlendirme

etkinliklerinin bir gereği olarak öğrencilerle birlikte geliştirilmiştir. Öğrencilerden ilk kompozisyonlarını yazdıktan sonra dereceli puanlama anahtarı yardımıyla öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ders öğretmeni de aynı dereceli puanlama anahtarı yardımıyla öğrencileri değerlendirmiştir. Bundan sonra dört hafta (haftada iki saat) sürecek öz değerlendirme etkinliklerine başlanmıştır. Etkinlikler tamamlandıktan sonra öğrencilerden ikinci bir kompozisyon yazmaları istenmiş. Kompozisyonlar tamamlandıktan sonra öğrencilerden aynı dereceli puanlama anahtarını kullanarak öz değerlendirme yapmaları istenmiştir. Ders öğretmeni de aynı dereceli puanlama anahtarı yardımıyla öğrencileri değerlendirmiştir.

### Verilerin Analizi

Verilerinin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Buna göre öğretmen ve öğrencilerin dereceli puanlama anahtarı kullanarak kompozisyonlara verdikleri puanlar arasında 0.05 anlamlılık düzeyinde bir fark olup olmadığını belirlemede bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgular ve yorumlar verilmiştir. Bulguların sunulduğunda, araştırma soruları sırasıyla ele alınıp yorumlanmıştır.

1. Birinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında;

a. Dereceli puanlama anahtarının ölçütleri açısından fark var mıdır?

Bu probleme yanıt aramak için bağımsız örneklem için t-testi kullanılmıştır. Bu sonuçlar Çizelge 1, 2, 3, 4, 5 ve 6'da verilmiştir.

**Çizelge 1.** Öğretmen ve öğrencilerin birinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 1. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t-testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,32	0,94	66	3,022	0,103
Öğretmen	34	2,56	1,13			

Çizelge 1'e göre birinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 1. boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $t_{34} = 3,022$ ,

$p>0,05$ ). EK 1’den de görülebileceği üzere birinci ölçüt “kağıt düzeni” ile ilgilidir. Bu ölçüt diğer ölçütlere göre daha belirgin olduğu için puanlayıcılar arasında fark olmaması beklenen bir durumdur.

**Çizelge 2.** Öğretmen ve öğrencilerin birinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 2. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,00	0,92	66	1,341	0,002
Öğretmen	34	2,65	1,23			

Çizelge 2’ye göre birinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 2. boyutu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (  $t_{34} = 1,341$ ,  $p<0,05$ ).

**Çizelge 3.** Öğretmen ve öğrencilerin birinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 3. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,06	0,98	66	4,951	0,012
Öğretmen	34	2,06	0,65			

Çizelge 3’e göre birinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 3. boyutu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (  $t_{34} = 4,951$ ,  $p<0,05$ ).

**Çizelge 4.** Öğretmen ve öğrencilerin birinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 4. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,12	0,59	66	4,626	0,013
Öğretmen	34	2,26	0,90			

Çizelge 4’e göre birinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 4.boyutu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (  $t_{34} = 4,626$ ,  $p<0,05$ ).

**Çizelge 5.** Öğretmen ve öğrencilerin birinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 5. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	$S_x$	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,12	0,77	66	3,191	0,001
Öğretmen	34	2,38	1,10			

Çizelge 5’e göre birinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 5.boyutu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir(  $t_{34} = 3,191$ ,  $p<0,05$ ).

**Çizelge 6.** Öğretmen ve öğrencilerin 1. kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 6. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,00	0,92	66	1,137	0,006
Öğretmen	34	2,71	1,19			

Çizelge 6'ya göre birinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 6. boyutu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (  $t_{34} = 1,137$ ,  $p < 0,05$ ).

*b. Dereceli puanlama anahtarından alınan toplam puanlar açısından fark var mıdır?*

Araştırmanın bu sorusuna yanıt bulmak için uygulanan t-testi sonuçları aşağıda çizelgeler halinde verilmiştir.

**Çizelge 7.** Öğretmen ve öğrencilerin birinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının toplamına verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	18,62	2,90	66	4,939	0,032
Öğretmen	34	14,62	3,73			

Çizelge 7'e göre birinci kompozisyona öğretmen ve öğrencilerin dereceli puanlama anahtarının toplamına verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (  $t_{34} = 4,939$ ,  $p < 0,05$ ).

Bu bulgular öğrencilerin öz değerlendirme yapmada yetersiz olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Dereceli puanlama anahtarı yardımıyla ölçütlerin belirlenmiş ve tanımlanmış olmasına karşın öğretmen ve öğrencilerin değerlendirmeleri arasında fark çıkmasının öğrencilerin öz değerlendirme konusunda sıkıntılar yaşadığını göstermektedir.

*2. İkinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında;*

*a. Dereceli puanlama anahtarının ölçütleri açısından fark var mıdır?*

**Çizelge 8.** Öğretmen ve öğrencilerin ikinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 1.boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,32	0,84	66	1,113	0,318
Öğretmen	34	3,08	0,90			

Çizelge 8'e göre ikinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 1.

boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $t_{34} = 1,113$ ,  $p > 0,05$ ).

**Çizelge 9.** Öğretmen ve öğrencilerin ikinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 2. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,21	0,69	66	-1,740	0,549
Öğretmen	34	3,50	0,71			

Çizelge 9'a göre ikinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 2. boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $t_{34} = -1,740$ ,  $p > 0,05$ ).

**Çizelge10.** Öğretmen ve öğrencilerin ikinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 3.boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,26	0,67	66	1,657	0,159
Öğretmen	34	3,00	0,65			

Çizelge 10'a göre ikinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 3.boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $t_{34} = 1,657$ ,  $p > 0,05$ ).

**Çizelge11.** Öğretmen ve öğrencilerin ikinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 4. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	2,82	0,67	66	-2,551	0,474
Öğretmen	34	3,26s	0,75			

Çizelge 11'e göre ikinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 4.boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $t_{34} = -2,551$ ,  $p > 0,05$ ).

**Çizelge12.** Öğretmen ve öğrencilerin ikinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 5. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,23	0,43	66	-3,142	0,248
Öğretmen	34	3,71	0,76			

Çizelge 12'ye göre ikinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 5. boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $t_{34} = -3,142$ ,  $p > 0,05$ ).

**Çizelge13.** Öğretmen ve öğrencilerin ikinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının 6. boyutuna verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	3,02	0,80	66	-0,573	0,178
Öğretmen	34	3,15	0,90			

Çizelge 13'e göre ikinci kompozisyona öğretmenin verdiği puanlar ile öğrencilerin verdiği puanlar arasında dereceli puanlama anahtarının 6. boyutu açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $t_{34} = -0,573$ ,  $p > 0,05$ ).

*b. Dereceli puanlama anahtarından alınan toplam puanlar açısından fark var mıdır?*

**Çizelge 14.** Öğretmen ve öğrencilerin ikinci kompozisyona ait dereceli puanlama anahtarının toplamına verdikleri puanlara ilişkin t –testi sonuçları

	N	$\bar{X}$	S <sub>x</sub>	Sd	t	p
Öğrenci	34	18,88	2,32	66	-1,314	0,303
Öğretmen	34	19,71	2,82			

Çizelge 14'e göre ikinci kompozisyona öğretmen ve öğrencilerin dereceli puanlama anahtarının toplamına verdikleri puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (  $t_{34} = -1,314$ ,  $p > 0,05$ ).

Bu bulgular yapılan öz değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin daha başarılı öz değerlendirme yapımlarına yardımcı olduğunu göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ışığında uygulanan öz değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin daha başarılı öz değerlendirme yapabilmelerine katkı getireceği düşünülmektedir. Öz değerlendirme yapılırken dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması ise değerlendirmelerin daha yansız yapılmasını sağlayacaktır.

Öz değerlendirmenin eğitim ortamına katkısı düşünülürse öğretmenlerimizin öğrencilere verdikleri önemli performans görevlerinin sonunda öğrencilerden öz değerlendirme yapımlarını istemeleri yerinde olacaktır. Ayrıca daha öncesinde öz değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bu tarz çalışmaların yapılması öğrencilerin daha başarılı öz değerlendirme yapımlarına katkı getirecektir.

## KAYNAKÇA

- Boud, D. (1991). *Implementing Student Self-Assessment*. Campbelltown, Higher Education Research And Development Society Of Australia Incorporated.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self Assessment*. London: Kogan Page.
- Klenowski, V. (1995). Student self-evaluation processes in student-centred teaching and learning contexts of Australia and England. *Assessment in Education*, 2(2), 145-163
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Rolheiser, C. (2002). Self- Evaluation in grade 5-6 mathematics. *Educational Assessment*, 8(1), 43-58
- Ross, J. A., Rolheiser, C., & Hogaboam-Gray. (1998) Student evaluation in cooperative learning: Teacher cognitions. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 4(2), 299-316
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. Educational Psychologist, 25(1), 71-86.*
- Wiggins, G. (1993). *Assessing Student Performance: Explore the purpose limits of testing*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishing.

## EK 1: Kompozisyon Değerlendirmede Kullanılan Dereceli Puanlama Anahtarı

Ölçütler	4	3	2	1	TOPLAM PUAN
<b>KAĞIT DÜZENİ</b>	<input type="checkbox"/> Kimlik bilgilerim tam ve doğru <input type="checkbox"/> Yazım okunaklı <input type="checkbox"/> Kağıt düzenim (uygun kenar boşlukları)var.	Öykümde üç özelliğten ikisi var.	Öykümde iki özelliğten birisi var.	Öykümde bu belirtilen özelliklerden hiçbiri yok.	
<b>BAŞLIK</b>	Öykümün özgün ve ilgi çekici bir başlığı var.	Öykümün başlığı var; ama özgün ve ilgi çekici değil	Öykümün başlığı konuyla ilgili değil.	Öyküme başlık koymamışım.	
<b>TÜRKÇENİN KULLANIMI</b>	<input type="checkbox"/> Türkçeyi özenli kullandım (Cümle kuruluşlarına ve anlaşılabilirliğine dikkat ettim). <input type="checkbox"/> Türkçenin zenginliklerinden yararlandım, sözcükleri yerinde kullandım. <input type="checkbox"/> Dilbilgisi kurallarına dikkat ettim (heceleme kurallarına uygunluk, ek ve sözcük yazımı-noktalama-anlatım özellikleri, kip uyumu, özneyüklem uyumu)	Öykümde üç özelliğten ikisi var.	Öykümde üç özelliğten sadece biri var.	Öykümde Türkçenin kullanımına dikkat etmemişim.	
<b>ÖZGÜNLÜK VE ETKİLEYİCİLİK</b>	Kesinlikle bana özgü, özgün bir öykü ve oldukça etkileyici.	Kesinlikle bana özgü ve özgün bir öykü ama etkileyici değil.	Bana özgü bir öykü; ama özgün ve etkileyici değil.	Öyküm özgün ve etkileyici olmamış, öykümün sıradan bir öykü olduğunu düşünüyorum.	
<b>BİÇİMSEL PLAN</b>	Paragrafların arasında mantıksal bağlar var ve geçişler bu bağlar arasındaki uyumu sağlıyor.	Öykümde paragraflar arasında mantıksal bağ var; ama geçişler sorunlu.	Öykümde paragraflar arasında mantıksal bağlar var; ama paragraflar arasında geçiş yapmamışım.	Öykümde paragraflar arasında mantıksal bağ kuramamışım.	
<b>İÇERİKSEL PLAN</b>	<input type="checkbox"/> Öykümde bir öyküde bulunması gereken dört temel öge (yer, zaman, olay, kişi) eksiksiz olarak var. <input type="checkbox"/> Öykümde iç tutarlılık var. <input type="checkbox"/> Serim, düğüm, çözüm bölümlerinin paragrafları arasında bir uyum ve bütünlük var. <input type="checkbox"/> Öykümde merak ögesini yerli yerinde kullandım; bu da öykümün akıcılığını ve sürükleyiciliğini sağlıyor.	Öykümde dört özelliğten üçünü görebildim.	Öykümde dört özelliğten ikisini görebildim.	Dört özelliğten sadece birini öykümde görebildim.	



## İLKOKUMA VE YAZMA ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİ BAŞARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Ali GÖÇER\*

### ÖZET

İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin başarı gelişimi, okulun başladığı ilk günden serbest okuma döneminin sonuna kadar dinamik bir şekilde devam eden süreçte takip edilmekte ve değerlendirilmektedir. Öğretmen bu sürecin her aşamasında öğrencilere yönelik elde ettiği bilgileri sürecin ilerleyen aşamalarında çalışmalarına yön verecek şekilde kullanmaktadır. Etkinliklerin amaca uygun bir biçimde yürütülmesi, öğrencilerin belirlenen kazanımları edinebilmeleri ve öğrenme-öğretme sürecine işlevsellik kazandırılabilmesi için değerlendirme çalışmalarının önemi büyüktür. Sürecin olmazsa olmaz bir parçası olarak değerlendirme çalışmalarının işlevini yerine getirmesi, öğretmenin takip ettiği değerlendirme yaklaşım, yöntem ve teknik bilgisine bağlıdır. İlkokuma ve yazma öğretiminin gerçekleştirildiği birinci sınıf ortamında öğrencilerin etkinliklere katılımlarının gözlemlenmesi değerlendirme ve kanaat oluşturmada büyük bir yere sahiptir. Değerlendirmede öğrenci performansının gözlemlenmesi yanında öğretmenlerin kontrol listeleri, çalışma yaprakları, ürün dosyaları vb. çok amaçlı değerlendirme araçlarını kullanmaları gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin ilkokuma ve yazma öğretiminde öğrencilerin başarı gelişimini değerlendirme amacıyla yapabilecekleri çalışmalar hakkında bilgiler verilmektedir. Öğretmenlerin, ilkokuma ve yazma öğretiminde öğrenci başarısını değerlendirmek amacıyla

---

\* Niğde Üniv. Eğitim Fak. İlköğretim Bölümü ali.gocer@hotmail.com

etkinliklerin her aşamasında gözlem, öğrencilerle görüşme, değerlendirme amaçlı çalışma yapıları, kontrol listeleri, ürün dosyaları vb. değerlendirme araçlarının ne zaman ve ne şekilde kullanılacağıyla ilgili açıklamalar yapılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin, ilkokuma - yazma etkinliklerine ilgi ve katılımları, sesi hissetme, tanıma, okuma-yazma yeterlilikleri ile hece, sözcük, cümle ve metin oluşturma, oluşturulan yapılarla ilgili serbest okuma ve dikte çalışmalarındaki başarılarının dikkate alınmasının önemi üzerinde de durulmaktadır. İlkokuma - yazma öğretiminde öğrencilerin temel dil becerilerini edinim ve başarı gelişimlerinin değerlendirilebilmesi için öğretim aşamalarının her birine yönelik olarak çalışma yaprağı örnekleri hazırlanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** İlkokuma ve yazma öğretimi, öğrenci başarı gelişimi, değerlendirme yöntem ve araçları.

## GİRİŞ

Değerlendirme, performansı, ürünü, cevapların değerini program standartlarıyla veya oluşturulan kriterlerle karşılaştırarak değer yargısına varma olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 1999, s. 2, akt. Tekindal, 2002, s. 129). Öğrenci başarısının belirlenmesi amacı ile eğitim süreci sonunda varılması gereken hedefler, öğrencilerde ortaya çıkması ya da değişmesi beklenen davranışların ne oranda gerçekleştiği süreçte ve süreç sonunda değerlendirilir (Atılğan, 2006, s. 422). Değerlendirmede geleneksel ve alternatif ölçme - değerlendirme tekniklerinden yararlanılır. İlkokuma ve yazma öğretiminde yararlanılabilecek alternatif ölçme - değerlendirme teknikleri arasında *öğrenci çalışmaları dosyası, kontrol listeleri, gözlem, görüşme, öz/akran/grup ve performans değerlendirme* sayılabilir. Atılğan, hem öğretim sürecini hem de süreç sonundaki ürünün değerlendirilmesini birleştiren bu tür değerlendirmeye *tümel değerlendirme* demektedir (2006, s. 423). Tümel değerlendirme çerçevesinde alternatif değerlendirme teknikleriyle *süreç*, alternatif ve geleneksel değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanılmasıyla da *sonuç/ürün* değerlendirilmektedir. Çepni (2007, s. 197), öğrenci çalışmalarının değerlendirilmesinde şu ilkelerin göz önünde bulundurulmasının yararlı olacağını belirtmektedir:

- ❖ Değerlendirme, uzun süreli olmalı ve birçok beceriyi kapsamalı.
- ❖ Bireylerin ve grupların değerlendirilmesinde hem ürüne hem de sürece odaklanmalı.
- ❖ Öğrenciler hakkında gerçek değerlendirmeler yapmak için birçok veri toplama tekniği kullanılmalıdır.

## AMAÇ

Öğrenme ve öğretme sürecinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının önde gelen amaçlarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

- ❖ Öğrencileri tanımak, bireysel farklılıklarından haberdar olmak,
- ❖ Gelecekteki öğrenme sürecini planlamak ve öğrenme - öğretme sürecine yön vermek,
- ❖ Öğrencilerin anlamada güçlük çektiği alanları, zayıf yönlerini tespit etmek,
- ❖ Öğrencilerin neyi bildiğini, ne anladığını ve ne yapabildiğini keşfetmelerine yardımcı olmak,
- ❖ Öğrencilerin gelişim düzeylerini ve başarısını belirlemek,
- ❖ Öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmek

## YÖNTEM

Süreçteki öğrenci başarımlarını tespit ederek eksiklikleri gidermek ve yeni öğrenmelere ortam hazırlamak için üç aşamalı düşünülebilir. Bunlar:

*Ön Değerlendirme:* Öğrencilerin gerçekleştirilecek etkinliklere hazır bulunuşluklarını belirleme amacıyla dönem, ders ya da işlenecek yeni bir konunun başlangıcında yapılan değerlendirmedir. Demirel, bu değerlendirmeye *tanılayıcı değerlendirme* demektedir ve temel amacın, öğrenciyi mevcut bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışları yönünden tanıma (2007, s. 264) olduğunu vurgulamaktadır.

*Ara Değerlendirme:* Etkinlikleri biçimlendirmeye, bilgiyi beceriye dönüştürmeye ve davranış geliştirmeye yönelik değerlendirmedir. Bu tür değerlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinin dinamik bir şekilde devam etmesi için etkinlik içinde yapılır. Bu bağlamda değerlendirme sonucuna göre dönüt, düzeltme, ders içi tekrar, yeniden planlamaya alma vb. biçimlendirici ve tamamlayıcı düzenlemeler söz konusu olabilir.

*Son Değerlendirme:* Değer biçmeye yönelik değerlendirmedir. Gerek ders bazında gerekse dönem sonlarında öğrencilerin, belirlenen kazanımları edinme durumlarının tespit edilerek kanaat oluşturma amacı ile yapılır.

Ön ve ara değerlendirmeler *etkinlik içi*, son değerlendirme ise *tema sonu* değerlendirme kapsamında düşünülebilir. Erkuş, *etkinlik içi*

değerlendirmeye *izleme-biçimlendirme* (formative) amaçlı, *tema sonu değerlendirme* de *bütüncül-bitim* (summative) amaçlı değerlendirme demektir (2006, s. 102). Öğrenmeleri izleme amacını güden değerlendirmeler, temaların bitiminde yapılır. Bu değerlendirmelerde temel amaç, öğrencileri tanıma, onların öğrenme eksiklikleriyle bu eksikliklere yol açmış olması beklenebilecek güçlükleri ortaya çıkarma ve öğrencilerin, dersin hedefleri doğrultusundaki öğrenme düzeylerini belirlemektir (Özçelik, 1998, s. 223-226). Bu amaçla yapılan değerlendirmeyle hem öğrencilerin yetersiz kaldığı noktalar belirlenecek hem de öğrencilere daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturma fırsatı yakalanmış olabilecektir. *Etkinlik içi ve tema sonu ölçme değerlendirme*, uygulamalarıyla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı *süreç değerlendirme* yaklaşımı işlerlik kazanmış olacaktır.

Eğitim sürecinde bireylerin davranışlarında yaratılmak istenen değişiklik veya gelişmeler, bazı alanlarda yoğunlaşır. Belli konularda bilgi, kavram ve anlayış kazandırma etkinlikleriyle akademik gelişmeyi, olumlu sosyal tavır, verimli çalışma ve iyi yaşama alışkanlıkları geliştirme kişisel gelişmeye yöneliktir. Eğitimde istenen bu gelişmelere ne derece ulaşıldığını ortaya çıkarmak için yukarıdaki ayırımı koşul olarak akademik ve kişisel gelişmeleri belirlemede başarı testleri, kontrol fişleri, tutum ölçekleri vb. değerlendirme teknikleri kullanılabilir (Yıldırım, 1999, s. 15). Aralarında bu tür araçların da bulunduğu alternatif tekniklerle öğrencilerin süreçteki başarı gelişim durumları belirlenerek dönem ortasında *ara karne* ile veliler bilgilendirilir. Ara karneler birinci dönem kasım ayının ikinci dönem nisan ayının ortasında hazırlanır. Öğrenci gelişimlerine yönelik bilgilerin yer aldığı ara karnelerle velilerin okula ve öğrenciyle ilgileri artırılmaya çalışılır.

## **İLKOKUMA - YAZMA ÖĞRETİMİNDE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMI VE ALTERNATİF TEKNİKLER**

Okuma yazma çalışmaları serbest çizgi çalışmalarıyla başlar ve bu becerilere işlerlik kazandırılıncaya kadar dinamik bir süreçte devam eder. Öğretmen, bu süreçte öğrencilerin çalışmalara katılımlarını, ses, hece, sözcük, cümle ve metin oluşturma devrelerindeki etkinliklerde yeterliklerini alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşım ve teknikleriyle belirlemeye çalışır (Göçer, 2007, s. 672). Klasik değerlendirme yaklaşımında sadece *öğrenme ürününe* odaklı değerlendirme yapılırken yeni yaklaşımlarda *öğrenme süreçlerine* de ağırlık vermektedir. Bu tür değerlendirmeye göre, öğrencilerin neyi bilmediği değil, ne bildiklerini görme anlayışı hâkimdir. Uygulanan değerlendirme teknikleri, öğrencinin tüm yeteneklerinin

değerlendirilmesini sağlamalıdır. Bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli değerlendirme anlayışında öğrencilerin bilgi beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirme yapılmalıdır (Demirel, 2007, s. 268-269). Spesifik bir alan olması dolayısıyla ilkokuma ve yazma öğretiminde - özellikle ara ve son değerlendirme aşamalarında- alternatif değerlendirme tekniklerini uygulama zorunluluğu vardır. İlkokuma ve yazma etkinlikleri, *süreç değerlendirme* kapsamında aşağıda sıralanan alternatif değerlendirme teknik ve araçlarına yer verilerek değerlendirilir:

**Öğrenci gözlem defteri:** Öğrencilerle yapılan *gözlem* ya da *görüşme* sırasında kayda geçirilen *anekdotlar* vb. değerlendirme ve kanaat oluşturmada başvurulmak üzere gözlem defterine işlenir. Öğrencilerin kazanımları, gelişim ve ilerlemelerini gösteren bu bilgiler öğrencilere, velilere ve idarecilere zaman zaman bildirilir.

**Öğrenci çalışma dosyası dokümanları:** Öğrencilerin çalışmaları arasında başarı gelişimini gösteren seçkin ürünler öğrenci ürün dosyasında biriktirilmelidir. Kan (2007, s. 133), öğrenci performansının tipik göstergelerini taşıyan örnek çalışmaların öğrenci ürün dosyasında toplanması gerektiğini ifade etmektedir. İlkokuma yazma çalışmalarıyla ilgili öğrenci başarısını belirlemede en fazla kullanılacak araçların başında öğrenci ürün dosyası (portfolyo) gelmektedir. Bahar vd. portfolyo ve içerebileceği bölümlerle ilgili olarak şunları söylemektedir: Öğrencinin öz geçmişi, içindekiler bölümü ve çalışmalarla ilgili öğrenci görüşünü belirten yansıtıcı yazılar, yazılı ödevler, öz değerlendirmeler, öğretmen değerlendirme notları, anekdotlar vb. çalışmalar toplanır (2006, s. 76-77).

Ürün dosyaları öğrencilerin ders içi performanslarını belirlemede başvurulacak bir doküman olduğundan Kasım ve Nisan aylarının ikinci haftasının son iş gününde *Öğrenci Gelişim Raporunun* düzenlenerek öğrenci başarı durumunun velinin bilgisine sunulmasında veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Bundan dolayı, öğrenci gelişim dosyaları işlevsel olarak kullanılmalı ve periyodik olarak öğrenci velilerine gönderilerek velilerin öğrencilerinin çalışmaları konusunda bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.

MEB yayımladığı bir genelgede (2006), ölçme ve değerlendirme çalışmalarında geleneksel ölçme araçlarının yanında performans ödevi, ders içi performans ve öğrenci ürün dosyası vb. araç ve yöntemlerin kullanılmasını ve ders içi performans durumu belirlenirken ürün dosyasının değerlendirme sonucuna bakılması gerektiğini ifade etmektedir.

**Performans görevleri:** Genellikle bireysel olarak ve kısa süreli, günlük işlenen konuların pekiştirilmesi için *alıştırmalar* veya işlenecek konulara *hazırlık* amacıyla verilen okuma yazma etkinlikleridir (Erkuş, 2006, s. 71).

Süreç ya da ürün değerlendirilmesinde dikkate alınacak öğrencilerin performans görevleri ve sınıf içi performansları, *kontrol listeleri* ve *dereceli puanlama anahtarı* yardımıyla değerlendirilir. *Kontrol listeleri* ve *dereceli puanlama ölçeklerini standart ölçme araçlarından ayıran önemli bir yan, özelliklerin varlığı-yokluğu ya da bulunma derecelerini işaretleyenlerin kendi öznel gözlem, değerlendirme ve yargılarına dayanmalarındır* (Erkuş, 2006, s. 81).

**Çalışma yaprakları:** Çalışma, işlem ya da alıştırma kâğıtları olarak bilinen çalışma yaprakları, öğrencilerin derse ilgilerini artırmak ve kalıcı öğrenme sağlamak amacıyla kullanılan önemli bir araçtır.

**Kontrol listeleri:** Genellikle öğrenci performansına ilişkin gözlemlerin kaydedilmesinde kullanılır. Ders içi etkinlikler ve ders dışı görevlerde öğrencilerde gözlemlenen belirli beceri, işlem ve tutumlara yönelik bilgiler kontrol listeleri ile kayda geçirilir.

**Dereceli puanlama anahtarı:** Belli bir beceriye yönelik hazırlanabilecek dereceli puanlama anahtarında o beceriyle ilgili alt bileşenlerin ayrı ayrı ölçütler kullanılarak edinme durumlarının belirlenmesi amaçlanır. Dereceli puanlama anahtarı, öğrenci seviyesi, okul / çevre imkânları, temel becerilere yönelik *kazanımlar* ve kazanımları edindirmeye yönelik *etkinlikler* göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından performans görevinin içeriğine uygun olarak geliştirilir.

**Öz değerlendirme:** Öğrencilerin temel dil becerilerine yönelik gelişimlerine yönelik kendilerini değerlendirmeleridir. Öz değerlendirme, öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmelerine yardım eder. Kendini değerlendirme ile öğrenciler, öğrenme - öğretme sürecinin bir unsuru olduğu düşüncesini edinir ve daha bilinçli hareket etmeye özenirler.

**Akran değerlendirme:** Öğrencilerin, sınıf arkadaşlarının çalışmalarına yönelik yaptıkları değerlendirmelerdir.

İlkokuma ve yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde yukarıda belirtilen alternatif değerlendirme tekniklerine yönelik ölçekleri öğretmenler geliştirebilecekleri gibi programda verilen ölçekleri de kullanmalıdırlar (MEB, 2005, s. 273-275).

İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrenci başarı gelişimini belirlemede en fazla *kontrol listeleri*, *öğrenci ürün dosyaları gözlem* ve *anekdotlar* kullanılmaktadır. İlkokuma ve yazma çalışmalarında öğrenci performansının amaca uygun bir biçimde belirlenebilmesi için yapılan gözlem çalışması yanında, sesi hissetme ve tanıma aşamasından sesi okuma, yazma, sestem hece, sözcük, cümle ve metin oluşturma, serbest okuma ve dikte

çalışmalarına kadar her aşamadaki çalışma kâğıtları, ödev ve diğer öğrenci ürünleri değerlendirilmenin bir aracı olarak kullanılmalıdır. Çünkü, *performans dayanaklı değerlendirmede ürün ve süreç birlikte düşünülmesi gereken iki önemli basamaktır* (Berberoğlu, 2006, s. 118). Bu bakımdan sürecin her aşamasında yapılan etkinlikler ve ortaya konulan ürünler değerlendirme yapabilmek için iyi bir araç olarak düşünülebilir.

Öğrencilerin çalışmalarla ilgili bilgi ve beceriye yönelik kazanımları, süreçteki ve ortaya koyulan ürünlerdeki başarı durumları bu devrede gözlem ve inceleme yoluyla belirlenmektedir. Öğrenci başarı gelişimini tespit etmede kullanılan bir başka yöntem de kontrol listeleridir. Erkuş (2006, s. 81), kontrol listeleri, bireyin ya da ürünün önceden belirlenmiş özelliklerinin varlığı-yokluğu, bulunma sıklığı veya yoğunluklarının değerlendirilmesinde kullanıldığını söylemektedir.

İlkokuma ve yazma çalışmalarına başlama ve ilerleme aşamasından serbest okuma ve dikte çalışmaları aşamasına kadar her bölümde yapılacak değerlendirme çalışmaları etkinlik çalışmalarıyla (öğretim, pekiştirme ve değerlendirme) eşgüdüm içerisinde sürdürülmektedir.

## **İLKOKUMA - YAZMA ÖĞRETİM AŞAMALARINDA DEĞERLENDİRME**

İlkokuma ve yazma öğretiminde öğrenci başarısını belirlerken öğretmenlerin takip ettiği değerlendirme stratejisi büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler, ilkokuma ve yazma öğretimindeki aşamaların her birinde öğrenci başarı gelişimini takip etmek zorundadırlar. Aşağıda ilkokuma ve yazma etkinliklerinde biri diğerinin temelini teşkil eden her aşamada yapılacak değerlendirme çalışmalarına ayrı ayrı değinilecektir.

### **❖ İlkokuma-yazmaya hazırlık dönemi**

○ Genel hazırlık döneminde değerlendirme: Okulların açıldığı ilk haftada öğrencilerin değişik açılardan tanınması ve öğrenme ortamının öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde tutularak düzenlenmesi, belirlenen kazanımların edindirilmesinde önemlidir. Öğrencilerin okula, sınıf ortamına, öğretmen ve arkadaşlarından oluşan yeni çevreye alışma durumları iyi gözlemlenmelidir. Ortama uyumda sorun yaşayan öğrencilere gerekli yardım yapılması önemlidir. Öğrencilerin ilgilerini çekmek için oyun oynama, şarkı söyleme, resimler üzerinde konuşma vb. katılımları iyi gözlemlenir ve böylece okula ve bu dönemde önemli olan ilk okuma ve yazma çalışmalarına hazır hâle gelmeleri sağlanır.

○ Okumaya hazırlık döneminde değerlendirme: Oturma, kitap tutma ve açma, görsel okuma, hikâye, masal, fıkra, şiir, şarkı, tekerleme vb. ürünlerle okumaya özendirme çalışmalarıyla öğrenciler okumaya

hazırlanmalıdır. Bu etkinliklere öğrencilerin katılımları izlenerek gerekli girişimler yapılır.

- Yazmaya hazırlık döneminde değerlendirme çalışmaları: Yazmaya hazırlık olarak el hareketleri, kalem tutma, boyama, serbest ve düzenli çizgi çalışmaları yaptırılır.

- ❖ İlkokuma ve yazma çalışmalarına başlama ve ilerleme dönemi

- Sesi hissetme ve tanımaya yönelik değerlendirme
- Sesi okuma ve yazmaya yönelik değerlendirme
- Hece, sözcük, cümle ve metin oluşturma dönemlerinde değerlendirme
- Serbest okuma ve dikte çalışmalarına yönelik değerlendirme çalışmaları

Bu dönemlerde yapılan etkinliklerle öğrencilerin, kazanımları edinme durumları gözlemlenmeli ve öğrenci gözlem defterinde her ses için ayrılmış bulunan yerlere gerekli notlar düşülmelidir. Öğrencilerin ilk sestten sonra ilk üç kazanımı, ikinci sestten sonra tüm sesler için kazanımların tamamını edinme durumları gözlemlenerek kayda geçirilir. Elde edilen veriler doğrultusunda sürece yön verilir (ya bir sonraki sese geçilir ya da eksik görülen noktaların giderilmesine çalışılır).

**Çizelge 1.** Öğrencilerin kazanımları edinme durumu gözlem formu / kontrol listesi

Öğrenci adı, soyadı	Kazanımlar							...
	Sesin geçtiği görseli belirler.	Harfi kuralına uygun yazar.	Harfin dik temel karşılığını bulur.	Seslerden, hece, sözcük üretir.	Üretilen sözcükleri okur ve yazar.	Öğrenilen hece ve sözcükleri kullanarak cümle üretir. okur ve yazar.	Öğrenilen sözcük ve cümlelerden yararlanarak metin üretir. okur ve yazar.	
...	+	+	+	-	+	-	-	
...	+	+	+	+	+	+	-	
...	...	...	...	...	...	...	...	

Ses temelli cümle yöntemi ile okuma-yazma öğretiminde *odak kaydırma tekniğinden* yararlanılmaktadır (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005, s. 123). İlk günlerde, etkinliklerin odak noktasını *ses* oluşturur. Sürecin ilerleyen kısımlarında sözcük ve cümle oluşturma çalışmaları yapılır. Bu aşamada öğrencilerin dikkatleri cümle üzerindedir. Serbest okuma ve yazma döneminde anlayarak hızlı okuma ve yazma çalışmalarına ağırlık verilmekte ve bu şekilde öğrencilerin dikkatleri ses, hece, sözcük, cümle ve metin



üzerine çekilmektedir. Bu çalışmalar sırasında metin oluşturmak için cümleye, cümle oluşturmak için sözcüğe ve sözcük oluşturmak için de hece ve sese ihtiyaç olduğundan ve ön öğrenmeler dinamik tutulup sonraki öğrenmeler için kullanıldığından zihinde yapılandırmaya dayanan öğrenmeler gerçekleşmektedir. Bunun için süreç ilerlese de önceki öğrenmeler aktif olduğundan unutulmamaktadır.

### 1. Sesi Hissetme ve Tanımaya Yönelik Değerlendirme

Ses temelli cümle öğretim programında sesi hissetme, tanıma okuma ve yazma aşamasında yapılacak değerlendirmeyle ilgili olarak şu öneri ve örnekler yer almaktadır (MEB, 2005, s. 264, 267):

Öğretmenin söylediği sözcüklerden, öğrencilerin ‘e’ sesinin olduğu sözcükleri belirlemeleri ve başka örnekler vermeleri istenmelidir.

Örneğin; öğretmen ‘erik, etek, fare, kale, Emel, Ece, Elif vb.’

‘e’ sesinin olduğu ve olmadığı sözcüklerin görsellerini kullanarak öğrencilerin sesi ayırt etmeleri sağlanmalıdır.



Adlarında ‘e’ sesi geçen görsellerin altlarındaki kutuyu boyayınız.

İçinde ‘e’ sesinin geçtiği ve geçmediği resimlerden oluşan bir çalışma kâğıdı düzenlenmelidir. Öğrencilerden ‘e’ sesinin geçtiği resimleri belirlemeleri istenir. Bunlardan başka;

Bir sözcük söylenir ve söylenen sözcükte öğrenilen yeni sesin geçip geçmediği sorulabilir.

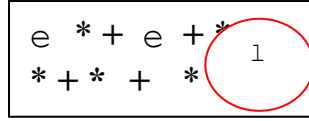
Öğrencilerden yeni öğrenilen sesin içinde geçtiği bir sözcük bulmaları istenebilir. Bu etkinlikler sırasında öğrencilerin yukarıda belirtilen kazanımları edinme durumları gözlem defterine işlenir.

Sesi hissetme ve tanımaya yönelik yapılabilecek bir başka değerlendirme tekniği de öğretilen sesin içinde bulunduğu bazı sözcükleri söyleyerek sesi hissettirme ve sözcüğün neresinde olduğunu sormadır. Sesi hissetme ve tanımaya yönelik olarak bir çalışma yaprağı hazırlanıp

öğrencilerin sesi tanıma durumları değerlendirilebilir (örnek olarak bk. *Çalışma Yaprağı 1 Etkinlik 1*).

## 2. Sesi Okuma ve Yazmaya Yönelik Değerlendirme

Bir dizi sembol arasından söylenilen sesin harfini (örneğin l ) seçmeleri istenir.



Gösterilen harfi bitişik eğik yazı kuralına uygun yazmaları istenebilir. Tanıtılan harfi, satır çizgileri arasında bitişik eğik yazı harfi kurallarına uygun yazıp yazmadıkları kontrol edilir. Yazma çalışmalarında etkileşimli ortam oluşturmak için çalışma grupları oluşturulabilir.

Ayrıca, dik temel harflerle yazılmış yazılar gösterilerek öğretilen yeni sesin harf olarak karşılığının hangisi olabileceği sorulur.

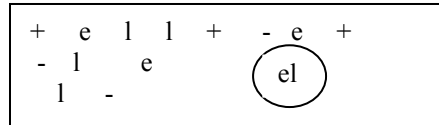
Not: Gruplarda yer alan seslerin hissetme, tanımaya, okuma ve yazmaya yönelik olarak etkinlik içi ölçme ve değerlendirme yapılması yanında her ses grubundaki seslerin öğretiminden sonra grup sonu (genel) bir değerlendirme yapılmalı ve ondan sonra diğer ses grubuna geçilmelidir. Her ses grubunun bitiminde yapılacak bu genel değerlendirme sonuçlarına göre ortaya çıkan öğrenci başarımları gözlem defterine işlenmelidir.

## 3. Hece, Sözcük, Cümle ve Metin Oluşturma Dönemlerinde Değerlendirme

### a. Hece oluşturma çalışmalarında değerlendirme

*Çalışma Yaprağı 1 Etkinlik 2*'de görülebileceği gibi öğretilen 'k' sesi olsun. Önceki ses gruplarındaki ünsüz ve ünlü seslerle birlikte 'k' sesi kullanılarak hece ve sözcük oluşturma çalışması yapıldıktan sonra öğrencilerin verilen yapıları kavrayıp kavramadıkları belirlenmeye çalışılır. Ayrıca gösterilen hece oluşturma çalışmasına benzer etkinlikler gerçekleştirilebilir. Etkinlik sonrası öğrencilerin başarımları gözlem defterine işlenir. Dönem sonunda öğrenciler hakkında genel değerlendirme yapılacağı zaman gözlem defteri incelenerek kanaat oluşturulur.

Ses temelli cümle öğretim çalışmalarının hece aşamasında öğrencilerden, önceki öğrenilenler arasından yeni üretilen heceyi göstermeleri istenebilir.



Sınıfın tabanına tebeşirle öğrenilen hece ve sözcükler yazılıp çember içine alınabilir. Öğrencilerden söylenen bilginin yer aldığı çemberin içine gidip durmaları istenebilir.

Dik temel harflerle yazılmış metinlerde yeni üretilen heceyi bulup göstermeleri ve okumaları istenebilir.

İlk okuma-yazma tablosuna yeni üretilen heceyi kaydediniz. Sizinle birlikte öğrencilerinizin de bu kaydı kendilerinde bulunan örneği üzerinde yapmaları sağlanır.

Yapılan çalışmalara yönelik olarak ölçme ve değerlendirme bölümünde verilmiş olan öğrenci gözlem formu doldurulur.

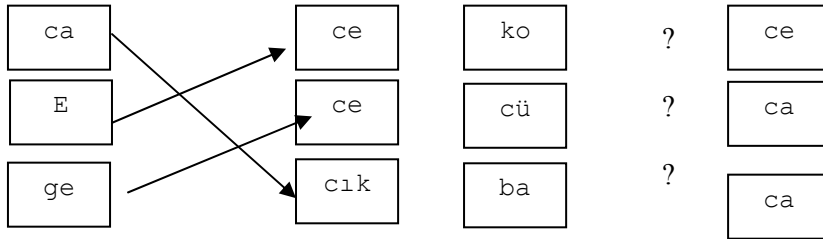
İçinde bulunulan aşamada öğrenci durumunu gösteren bilgiler öğretmen gözlem defterine; öğrencinin değerlendirildiği çalışma yaprakları da öğrenci ürün dosyasında biriktirilir.

#### b. Sözcük oluşturma çalışmalarında değerlendirme



Karton veya bir kâğıda yazılan öğrenilmiş bilgiler karışık olarak masanın üzerine yerleştirilebilir. Bunların arasından yeni üretileni bulmaları istenebilir.

Hecelerden sözcük oluşturma çalışmalarıyla ilgili pekiştirme çalışması aynı zamanda öğrenci edinimlerini değerlendirme fırsatı olarak görülmeli ve öğrencilerin başarı gelişimlerine bakılmalıdır. Örneğin 'c' sesinin verilmesinden sonra elde edilen heceler kullanılarak sözcük oluşturma çalışması için şöyle bir pekiştirme ve değerlendirme etkinliği yapılabilir.



Çalışma Yapağı 2 Etkinlik 1'de verilen örneklere benzer etkinlikler düzenlenebilir.

#### c. Cümle oluşturma çalışmalarında değerlendirme

Öğretilen seslerle oluşturulan anlamlı hece ve sözcükler kullanılarak cümle oluşturma çalışması yapılır. Cümleler, öğrencilerin anlayabileceği seviyede olmalıdır. Mümkünse cümlelerin özneleri sınıftaki öğrencilerin

adlarından seçilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin derse ilgi ve katılımları, dolayısı ile de kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Oluşturulacak cümlelerin anlamları, öğrencilerin günlük yaşamda işlerine yarayacak bilgiler içermelidir. Yeni cümle oluşturulurken sözcük havuzu veya sözcük çarkı gibi materyallerden yararlanılabilir. Öğrenilen hece ve sözcükleri kullanarak oluşturulan ve panoda sergilenen öğrenci çalışmaları tekrar okutulabilir ve yazdırılabilir. Bu çalışmalarda küçük değişiklikler yaparak (özneye, yüklemi vb. değiştirerek) okutma yazdırma çalışmaları yapılabilir. Cümle oluşturma, cümle tamamlama vb. etkinliklerle ilgili olarak çalışma yaprakları hazırlanıp öğrencilere performans görevi olarak verilebilir. (Cümle oluşturma çalışmalarına yönelik örnek etkinlikler için bk. *Çalışma Yaprakı 2 Etkinlik 2* ve *Çalışma Yaprakı 3 Etkinlik 1*). Öğrencilerin bu etkinlikte gösterdikleri başarımları gözlem defterine işlenir, çalışma yaprakları da ürün dosyasına koydurulur. Bu çalışmalar sırasında öğrenciler değerlendirme amaçlı gözlenir ve katılımları öğrenci gözlem defterlerine not edilir.

#### **d. Metin oluşturma çalışmalarında değerlendirme**

Metin oluşturma aşamasında daha önce ulaşılmış olan ve birbiriyle anlam bütünlüğü sağlayabilecek cümleler alt alta yazılarak metin oluşturulabilir. Sürecin ilerleyen aşamasında öğrencilere önceden hazırlanmış görseller gösterilerek, kısa masal, öykü anlatılarak öğrenciler konuşturulur. Konuşulan konu üzerinden hareketle ve öğrencilerin katılımlarıyla 3-5 cümlelik metinler oluşturulabilir. Oluşturulan metinler tahtaya yazılarak öğrencilerin de defterlerine yazmaları istenebildiği gibi tahtaya yazılmadan öğrencilere dikte ettirilebilir.

Örneğin, j sesi verildikten sonra metin oluşturma çalışması kapsamında baraj kenarında yürüyen bir çocuk resmi gösterilir. Bu çocuğun ismi, Jale olarak belirlenir. Öğrencilere Jale nereye gitmiş? Vb. sorular yöneltilir. Öğrencilerden alınan cevaplardan hareketle örneğin şöyle bir metin oluşturularak öğrencilere yazdırılır, okutulur:

#### **JALE'NİN GEZİSİ**

Jale baraja gitmiş.

Baraja çok yağmur yağmış.

Baraj su ile dolmuş.

Jale barajdaki balıkları görmüş...

Öğrencilerin her seviyedeki başarı gelişimleri, okuma ve yazma etkinliklerine katılımlarının gözlemlenmesiyle takip edilir. Değerlendirme sonucu öğrenci çalışmaları takdir edilmeli ve her defasında farklı olmak üzere birkaç öğrenci çalışması sınıf panosunda sergilenmelidir. Bu yöntemle

öğrencileri özendirme, motivasyon sağlama ve sergilenen çalışma ile *gizli öğrenmeye* ortam hazırlanmış olur.

Verilen seslerle ilgili olarak oluşturulmuş bir metinde cümlelerdeki bazı sözcüklerin yazılmayıp yerleri boş bırakılarak öğrencilerin tamamlamaları istenebilir. Birinci ve ikinci ses gruplarının öğretimi sırasında bu tür çalışmalarda eksik bırakılan yerlerin tamamlanmasında görsellerden yararlanılabilir.

Metin oluşturma etkinliklerinde yapılabilecek önemli bir çalışma da yarım bırakılan bir metni anlamı bütünleyecek bir şekilde tamamlama çalışmasıdır. Özellikle öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek bu etkinlikle aynı zamanda söz konusu becerilerin gelişme düzeyinin belirlenmesi mümkün olabilmektedir. Bundan dolayı zaman zaman öğrencilere küçük öyküler anlatıldıktan sonra içeriğe uygun 2-3 cümle verip öğrencilerin dinlediklerinden hareketle metni uygun bir şekilde tamamlamaları istenmelidir.

#### **4. Serbest Okuma ve Dikte Çalışmalarına Yönelik Değerlendirme Çalışmaları**

Okur-yazarlığa ulaştıktan sonra metin oluşturma etkinliklerine ve dikte çalışmalarına fazlaca yer verilmelidir. Bu aşamada öğrencilere daha önce anlatılmış bir fıkra dikte ettirilebilir. Dikte çalışması tamamlanınca fıkrayı oluşturan cümleler farklı öğrencilere fırsat verilerek sırasıyla tahtaya yazdırılır. Fıkranın tamamı tahtada yazılınca öğrencilere tahtada yazılı şekli ile defterdeki dikte edilmiş şekli karşılaştırmaları ve varsa yanlışlıkları düzeltmeleri istenir. Düzeltmeden sonra yazılanlar farklı okuma türlerinde okutturulur.

Serbest okuma çalışmalarında kullanılacak metinler, süreçte öğrenilen sözcük ve cümlelerden oluşturulabileceği gibi ninni, mani, tekerleme, sayısmaca, fıkra gibi öğrencilerin ilgisini çekecek edebî ürünler arasından da seçilebilir. *Çalışma Yaprağı 3 Etkinlik 2 ve Çalışma Yaprağı 4 Etkinlik 1*'de verilen etkinliklere benzer etkinlikler gerçekleştirilirken aşağıdaki noktalar göz önünde bulundurulur değerlendirme yapılır.

Dikte çalışması ile söylenenleri yazabiliyorlar mı? Bir grup sembol arasından söylenen sesin harfini bulabiliyorlar mı?

Dik temel harflerle yazılmış metinler üzerinde tanıtılan sesin harfini bulup gösterebiliyor ve okuyabiliyorlar mı?

Öğrenciler o ana kadar verilmiş ya da oluşturulmuş sözcükleri kullanarak yeni cümle oluşturabiliyorlar mı?

Yarım bırakılmış cümleleri tamamlayabiliyorlar mı?

Okunan metinlerle ilgili soruları cevaplayabiliyorlar mı?

Gösterilen resimlerde gördüklerini üç, dört cümle ile anlatabiliyorlar mı?

Yapılan çalışmalara yönelik olarak ölçme ve değerlendirme bölümünde verilmiş olan öğrenci gözlem formu doldurulur.

Öğrencilerin okuma ve yazma çalışmalarına yönelik olarak süreçteki durumunu gösteren bilgiler, öğretmen gözlem defterine, değerlendirme amaçlı çalışma yaprakları da öğrenci ürün dosyasında biriktirilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokuma ve yazma öğreniminde sembolleri (harfleri) tanıma ve karşılığı olan sesleri çıkarabilme önemlidir. Bu beceriye sahip olan öğrenciler, sembolleri sese dönüştürebildiği için okuma mekanizmasını oluşturma yönünde önemli avantajlara sahiptirler. Bunun için özellikle *sesi hissetme / tanıma* ve *sesi okuma / yazma* etkinlikleri çerçevesinde öğrencilerin durumları iyi takip edilmeli ve gerektiği zaman tamamlayıcı etkinlikler düzenlenmelidir.

Hece, sözcük, cümle / metin oluşturma, serbest okuma, dikte vb. işleyiş etkinlikleri ile etkinlik içi değerlendirme iç içe yürütülmeli, değerlendirme sonuçları dersin akışına yön vermelidir.

Her ses grubu sonunda o ana kadar yapılan etkinliklere yönelik olarak *Grup Sonu Genel Değerlendirme* yapılmalı, elde edilen verilere göre varsa eksikleri telafi edici ek düzenlemeler yoksa öğrencileri yeni temaya hazırlayıcı etkinlikler yapılmalıdır.

Öğrencilerin dönem sonlarındaki şubat ve yaz tatillerinde öğrenilenleri unutmamaları ve kalıcı hâle getirmeleri için fotokopi, tatil kitabı, günlük defteri vb. dokümanlar kullanılmalıdır. Bu dokümanlar takip eden eğitim dönemi başında kontrol edilerek hem öğrencilerin çalışmalardaki performanslarını belirlemede hem de yeni çalışmalara hazır bulunuşluklarını belirlemede bir araç olarak kullanılmalıdır.

İlkokuma ve yazma öğretiminin her aşamasında işleyiş ve değerlendirme etkinlikleri ile ilgili öğrenci ürünleri öğretmen tarafından kontrol edildikten sonra sınıf panosunda sergilenmelidir. Sergilenen öğrenci ürünleri ile öğrencilerin seçtikleri çalışmaları dönem sonu kanaat oluşturma aşamasında değerlendirilmek üzere portfolyoda biriktirilmelidir.

İlkokuma ve yazma öğretimi sırasında özel isimlerin yazılışı, cümle kuruluşu, cümlelerin büyük harfle başlama ve cümle bittiğinde nokta konulacağı vb. temel dil bilgisel kurallar hissettirilmeli; öğrenci ürünleri, doğru yazmadan temel dil bilgisi kurallarının işlek bir şekilde uygulanmasına kadar bütünsel anlayışla değerlendirilmelidir.

Öğrencilerin bilgi birikimlerini belirlemeye yönelik geleneksel uygulamaların yanında öğrencilerin edindikleri bilgileri ne derece kullanabildiklerini belirlemeye çalışan yeni yaklaşımların gerektirdiği (dereceli puanlama anahtarı, portfolyo, kavram haritası vb.) alternatif değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı uygulamalara yer verilmelidir.

### KAYNAKÇA

- Atılğan, H. (2006). Değerlendirme ve Not verme - *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Editör: Hakan Atılğan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahar, M., Z. Nartgün, S. Durmuş ve B. Bıçak (2006). *Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Berberoğlu, G. (2006) *Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Cemaloğlu, N. ve Yıldırım, K. (2005). *İlkokuma Yazma Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çepni, S. (2007). Performansların Değerlendirmesi - *Ölçme ve Değerlendirme* (Editör: Emin Karip). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme *Öğretme Sanatı* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2006) *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Göçer, A. (2007). İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu* (27-29 Nisan 2007 Eskişehir). *Bildiriler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Guskey, T. R. (1999). *Using Assessments to Improve Student Learning*. Bulunduğu kaynak: <http://www.aac.ab.ca/class.html>.
- Kan, A. (2007). Portfolyo Değerlendirme *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Ankara: Sayı 32, s. 133-144.

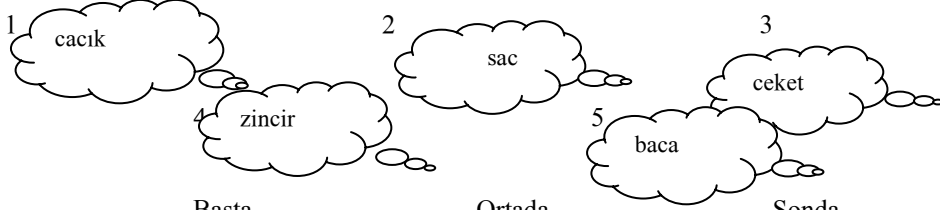
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 19.12.2006 tarih ve 12592 Sayılı Genelge.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4. Basım). Ankara: ÖSYM Yayınları.



## DEĞERLENDİRME AMAÇLI ÇALIŞMA YAPRAĞI -1-

### ETKİNLİK 1. SESİ HİSSETME VE TANIMA

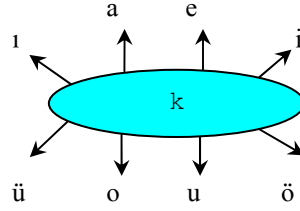
'c' sesinin sözcüğün neresinde geçtiğini belirleyerek örnekteki gibi işaretleyiniz.



	Başta	Ortada	Sonda
1.	x	x	-
2.			
3.			
4.			
5.			

### ETKİNLİK 2. HECE OLUŞTURMA

'k' sesini ünlü seslerin önüne ve arkasına getirerek heceler oluşturunuz.



e + k = ek  
a + k = ak  
i + k = .....  
ı + k = .....  
o + k = .....  
ö + k = .....  
u + k = .....  
ü + k = .....

k + e = ke  
k + a = ka  
k + i = .....  
k + ı = .....  
k + o = .....  
k + ö = .....  
k + u = .....  
k + ü = .....

**DEĞERLENDİRME AMAÇLI ÇALIŞMA YAPRAĞI -2-**  
**ETKİNLİK 1. SÖZCÜK OLUŞTURMA**

Resimlerin altına verilen seslerden yararlanarak adlarını yazalım. 'ş sesi'



ş e, i, ş




y, e, ş, e,  
m, s, i




ş, l, k,  
k, a


h sesi ile ilgili sözcük oluşturma, yazma ve okuma



**ETKİNLİK 2. CÜMLE OLUŞTURMA**

Verilen sözcüklerle aşağıdaki cümleleri tamamlayalım ve okuyalım.

üşüdü

şiiir

aşık

Yaşar ..... okudu.

Minik kuş .....

Şener ..... oldu.

Verilen sözcüklerle cümleler kuralım ve yazalım.

yeni

Yeşim

aldı

eşya


su

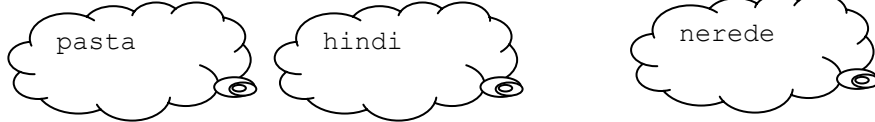
Şener

al

şişe


**DEĞERLENDİRME AMAÇLI ÇALIŞMA YAPRAĞI -3-**  
**ETKİNLİK 1. CÜMLE TAMAMLAMA**

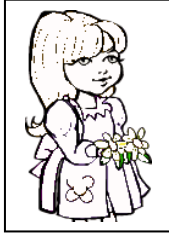
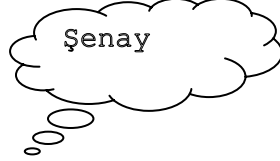
Verilen sözcükleri aşağıdaki eksik cümlelere uygun gelecek şekilde yazıp tamamlayalım ve okuyalım.



Sabah öttü.  
Ali bahçede görmüş.  
Annem yaptı.  
Babam dinledi.  
Hale hanım ?



**ETKİNLİK 2. METİN OLUŞTURMA, OKUMA VE YAZMA**



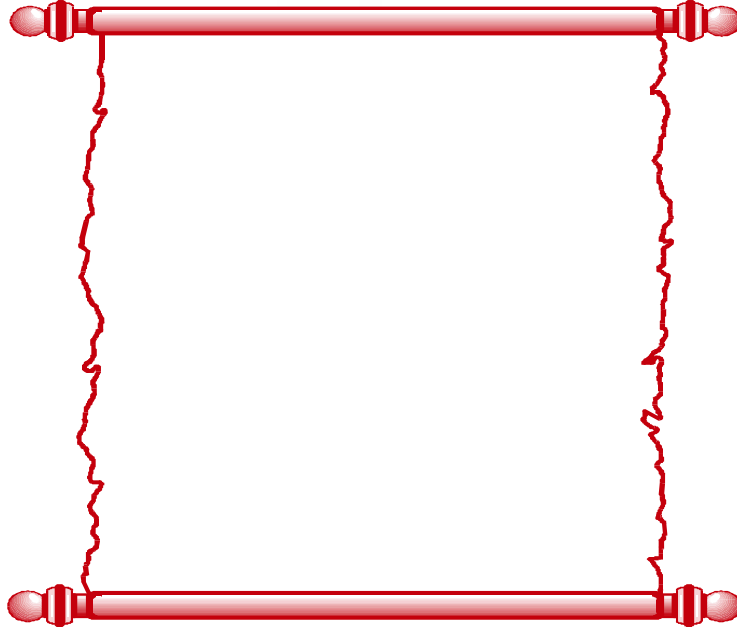
Metni okuyalım ve boş bırakılan yere yazalım. Doğru yazana hediye var!

Şenay ile Şakir  
Şakir dışarıda üşüdü.  
Şakir akşam ateşlendi.  
Şenay ona çiçek ve şeker aldı.  
Annesi onu duşa soktu.  
Şakir şimdi iyi oldu.


**DEĞERLENDİRME AMAÇLI ÇALIŞMA YAPRAĞI -4-**  
**ETKİNLİK 1. METİN OLUŞTURMA, OKUMA VE YAZMA**  
Metni okuyalım ve aşağıda boş bırakılan yere el yazısı ile yazalım. Doğru yazana hediyeimiz var!

Hasan okula gelmedi.  
Hasan hasta olmuş.  
Haydi Hasan yemek ye.  
Sonra iyi ol.  
Derslerine çalış.  
Okula gel.  
Arkadaşlarınla oyna.  
Haydi Hasan haydi.

Hasan okula gelmedi.  
Hasan hasta olmuş.  
Haydi Hasan yemek ye.  
Sonra iyi ol.  
Derslerine çalış.  
Okula gel.  
Arkadaşlarınla oyna.  
Haydi Hasan haydi.



## BİLGİSAYAR DESTEKLİ SÜREÇ DEĞERLENDİRME UYGULAMASI

Uzman Ebru OZMAN\*

Uzman Erkan GEÇİTLİ\*\*

### ÖZET

Öğrenme-öğretme sürecinin önemli basamaklarından biri olan ölçme-değerlendirmede kullanılan araçlar, okullarda farklı amaçlarla uygulanmakla birlikte, daha çok not vermek üzere kullanılmaktadır. Oysa öğretim hizmeti niteliğinin önemli öğelerinden biri olan “dönüt ve düzeltmenin” yapılabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde oluşan öğrenmelerin adım adım izlenmesi ve her adımda görülen eksikliklerin bir sonraki adımdan önce tamamlanması gerekmektedir. Öğrencilerin süreç içerisindeki öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarmanın bir yolu, izleme testleri uygulamaktır. Bu sayede öğretmenler hem sınıf içerisinde gerçekleştirdiği etkinliklerin ne ölçüde başarılı olduğuna dair sonuçlar elde edecek, hem de öğrencilerinin neyi ne kadar öğrendiği konusunda bilgi alabilecektir. Bu bildiride çağımızın en önemli teknolojik aracı olan ve çocukların büyük bir ilgi gösterdiği bilgisayarın, derslerdeki dikkati, öğrenme hızını ve kalıcılığı arttırdığı düşüncesinden hareketle İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları’nda uygulamış bilgisayar destekli bir izleme testi örneği paylaşılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgisayar destekli izleme testi, sütun grafiği

---

\* İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları [ozmanebru@yahoo.com](mailto:ozmanebru@yahoo.com)

\*\* İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları [erkan\\_gecitli@yahoo.com](mailto:erkan_gecitli@yahoo.com)

## GİRİŞ

Uygulanan bir eğitim sürecinin hedeflerine ulaşip ulaşmadığı, ulaştı ise ne derecede ulaştığının bilinmesi istenir. Eğitim işlemi devam ederken, öğrenenlerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, önlem alınmasını kolaylaştıracağı gibi, ileride girişilecek benzer eğitim etkinliklerinin de daha gerçekçi esaslarla planlanmasına yardım eder. Bu noktada ölçme değerlendirme eğitim sisteminin önemli ve vazgeçilmez bir parçası olarak karşımıza çıkar. Ölçme değerlendirme okullarda öğrencilerin bir öğrenme birimine geçmeden önce hazırbulunuşluklarını, belli bir ünite ya da konudaki öğrenme eksikliklerini ve bunlara yol açan olası nedenleri, eğitim sürecinin belli dönemlerinde ya da eğitim sürecinin sonunda öğrenme düzeylerini belirlemek vb. amaçlarla yapılır ancak öğretmenler, Berberoğlu'nun(2006) da belirttiği gibi okullarda ölçme değerlendirme araçlarını daha çok öğrencilere not verme amacı ile kullanmaktadırlar. Öğrencilerin sürecin başında hangi ön öğrenmelerle geldiklerinin bilinmesi sunulacak olan etkinliklerin hangi noktadan başlayacağı hakkında bilgi verirken, süreç içerisinde ise öğrenme eksikliklerinin ya da hatalarının olup olmadığının saptanması, kaynağının belirlenmesi, eksikliklerin giderilip sürece devam edilmesi işlemi kolaylaştıracaktır. Bu nedenle bir öğretmenin not verme kaygısı taşımaksızın kullanabileceği ölçme araçlarından biri izleme testleridir.

## AMAÇ

Bu uygulama ile İzmir Özel Tevfik Fikret Okulları 4.sınıf öğrencilerinin programda büyük bir öneme sahip, verilerin özetlenmesi ve kolay anlaşılır hale getirilmesinde kullanılan araçlardan biri olan grafikler konusundaki öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğretmenlere öğretim etkinliği ve materyalleri konusunda dönüt verilmesi, süreçte kullanılan ölçme araç ve yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ve bu sürecin öğrenci ilgi ve motivasyonun yüksek olduğu bilgisayar teknolojisi ile gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

## ÇALIŞMA SÜRECİ

Sürecin başında programlarda grafikler konusunda yer alan kazanımlar incelenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde görülecektir ki ilköğretim matematik programlarında 2.sınıftan 8.sınıfa kadar grafiklerle ilgili bir çok kazanım karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 1:** İlköğretim Matematik Programlarında Grafik Konusunda Yer Alan Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
2	Nesne grafiği 1. Bir problemle ilgili veri toplar ve nesne grafiğini oluşturur. 2. Nesne grafiğini yorumlar.
3	Şekil grafiği 1. Bir problemle ilgili veri toplar. 2. Şekil grafiğini oluşturur. 3. Şekil grafiğini yorumlar.
4	Sütun grafiği 1. Sütun grafiğini oluşturur. 2. Sütun grafiğini yorumlar.
5	Çizgi grafiği 1. Çizgi grafiğini oluşturur. 2. Çizgi grafiğini yorumlar. 3. Grafik kullanmanın sağladığı kolaylıkları açıklar.
6	Tablo ve grafikler 1. Verileri uygun istatistiksel temsil biçimleri ile gösterir ve yorumlar. 2. Sütun grafiklerinin hangi durumlarda yanlış yorumlara yol açabileceğini açıklar.
7	Tablo ve grafikler 1. Birden fazla ölçüte göre sütun ve çizgi grafiklerini oluşturur ve yorumlar. 2. Daire grafiğini oluşturur ve yorumlar. 3. İstatistiksel temsil biçimleri oluşturarak ve yorumlayarak gerçek yaşam durumları için görüş oluşturur. 4. Verilere dayalı tahminler yürütür. 5. Çizgi, resim veya şekil grafiklerinin yanlış yorumlara yol açabileceği durumları açıklar.
8	Tablo ve grafikler 1. Histogram oluşturur ve yorumlar.

Yine Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde görülecektir ki grafik okuma sadece matematik dersinde kazanımları olan bir beceri değil diğer disiplinlerde de önemsenen bir beceridir.

**Tablo 2:** İlköğretim Türkçe Programlarında Grafik Konusunda Yer Alan Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
2,3,4,5	Görsel okuma Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar.
3,4,5	Görsel sunu Bilgileri tablo ve grafikte sunar.

**Tablo 3:** İlköğretim Sosyal Bilgiler Programlarında Grafik Konusunda Yer Alan Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
4	Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek, bulgularını resimli grafiklere aktarır.(Yaşadığımız Yer)
7	Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri yorumlar.(Ülkemizde nüfus)

**Tablo 4:** İlköğretim Fen ve Teknoloji Programlarında Grafik Konusunda Yer Alan Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
4,5	Deney ve gözlemlerden elde edilen verileri derleyip, işleyerek gözlem sıklığı dağılımı, çubuk grafik, tablo ve fiziksel modeller gibi farklı formlarda gösterir. (Veri İşleme Ve Model Oluşturma)
6,7,8	Deney ve gözlemlerden elde edilen verileri derleyip işleyerek gözlem sıklığı dağılımı, çubuk grafik, tablo ve fiziksel modeller gibi farklı formlarda gösterir. Grafik çizmeyle ilgili kuralları uygular. (Veri işleme ve Model Oluşturma)

Hazırlanan bilgisayar destekli izleme testinde 4.sınıf matematik programında yer alan sütun grafikleri konu edilmiştir. Konu ile ilgili ölçülecek kazanımlar ve bu kazanımların göstergeleri belirlenmiş (verilen bilgiye kanıt oluşturan grafiği belirleme, grafik eksenlerinde yer alan değerlerden yanlış olanları belirleme, grafikteki değişimi gözlemleyerek bağıntı bulma gibi) bu göstergeleri ölçmeye uygun soru formatları belirlendikten sonra sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular okulumuz matematik öğretmenleri tarafından gözden geçirilmiştir. Bir sonraki aşamada “Adobe Flash CS3 Professional” programı ile sorular elektronik ortama aktarılmıştır. Bu süreçte sorular mümkün olduğu kadar uygun görsellerle ve animasyonlarla desteklenmiştir. Uygulama sırasında kullanımı kolaylaştıracak öğrencinin istediği soruya dönebilmesi, istediği sorunun yanıtını kontrol edebilmesi yönünde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

## UYGULAMA

Uygulama üç şubedeki toplam 52 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her şube farklı saatlerde bilgisayar laboratuvarına alındıktan sonra, öğrenciler ekrandaki (uygulamanın amacı, soru sayısı, süre, cevaplama biçiminin nasıl olacağı bilgilerinin yer aldığı) yönergeyi okumuşlar, kişisel bilgi girişini yaptıktan sonra soruları yanıtlamaya başlamışlardır. Öğrenciler uygulama sonunda hangi soruyu doğru, hangi soruyu yanlış, hangisini yanıtızsız



bıaktıklarını ve bu soruların ölçtüğü kazanımlara ait göstergelerin neler olduğunu anında görebilmişlerdir. Uygulama sırasında öğrenciler hem sınıf öğretmenleri hem de tarafımızdan gözlenmiştir.

Süreç bitiminde öğrencilerin sözlü ve yazılı, öğretmenlerin ise yazılı olarak uygulamaya ilişkin görüşleri alınmıştır:

Grubun %87'si bilgisayar desteği ile yapılan izleme testi uygulamasının hoşuna gittiğini ifade ederken, %13'ü uygulamadan hoşlanmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılar daha kısa sürede uygulanması ve sonuç alınması, yanlış ve doğruların hemen görülmesi, soruların eğlenceli, hareketli, düşündürücü ve renkli olması, soruların kolay okunması, pratik olması, görsellerinin olması, bilgisayarın kendilerince seviliyor olması, daha rahat algılanıyor olması, eli yormamasını uygulamanın beğendikleri yönleri arasında gösterirken, bazı sorularda kağıt kaleme ihtiyaç duyulması, bazı soruların karmaşık olması, kopya çekme riskinin olması, bilgisayarın gözleri yormasını beğenmedikleri yönler arasında göstermişlerdir.

Yine grubun %81'i zaman zaman izleme testlerinin bilgisayar destekli yapılmasını isterken, %19'u istemediğini belirtmiş, kağıt-kalem ile yapılan izleme testleri ile bilgisayar başında yapılan bu izleme testini karşılaştırdıklarında her ikisinin de avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğunu, benzer uygulamaların başka ders ve konularda yapılabileceği ve yazılımın işitsel yönünün de olabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerimizden de gözlemleri sonrasında bu uygulamayı, uygulama şekli, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleme biçimi, öğrenci motivasyonu ve katılımı, öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleme ve öğretime yansımaları açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğretmen A: İlk kez böyle bir uygulama yapılması nedeniyle bazı öğrenciler tedirginlik hissetmiş olabilirler ancak öğrencilerimin çoğunun motivasyonunun yüksek olduğunu söyleyebilirim.

Farklı derslerde de öğrenmeyi pekiştirme ve öğrenme eksikliklerini belirleme amaçlı benzer uygulamaların yapılması yararlı olacaktır.

Bireysel farklılıkları belirlemede farklı ölçme araçlarının ve tekniklerinin kullanılmasını gerekli ve yararlı buluyorum.

Ayrıca öğrencilerimin konunun hangi boyutunda öğrenme eksikliği olduğunu hemen konu bitiminde görebilmek, etkinliğimin hangi yönde geliştirilmesi gerektiği ve öğrencilerimin eksikliklerini tamamlamam konusunda bana ipucu veriyor.

Öğretmen B: Sınıftaki öğrencilerin %85-90'nın görsel olması nedeniyle testin uygulama biçimi çok uygundu. Bilgisayar, öğrencilerimin ilgisini fazlasıyla çektiği için motivasyonu ve katılımı arttırdı. Hazırlanan testin içeriği, sınıftaki öğrenciler arasındaki bireysel farklılığa uygundu. Sorular düşündürücü ve zihinden hesaplamalarla yanıtlanabilen türden olduğu için hem öğrencilerimin ilgisini çekti hem de yanıtlama çabalarını arttırdı. Konu hakkında dönüt ve düzeltmenin yapılabilmesi süreci bu uygulamayla daha hızlandı.

Öğretmen C: Bilgisayar yardımıyla yapılandığı için daha rahat uygulandı. Soruları çoğaltma, değerlendirmeyi sonradan yapma gibi durumlarla uğraşmak zorunda kalmadık.

Öğrenciler öğrenme eksiklerini hemen uygulama sonunda gördükleri için akılda kalıcılığın ve eksikliğin giderilmesinin daha kolay yapıldığını düşünüyorum.

Soruların daha görsel olması, bilgisayarın öğrenci yaşamındaki yeri vb nedenlerle motivasyon yüksekti. Fakat bu durum bazı öğrencilerin sınavı ciddiye almamalarına neden oldu.

Öğretmenlere yöneltilen bir diğer soruya “Öğretim yılı içerisinde uyguladığınız izleme ve erişim sınavlarınızdan bir ya da bir kaçının bilgisayar destekli yapılmasını ister misiniz?” verilen yanıtlar ise şöyledir:

Öğretmen A: Öncelikle izleme sınavları ile uygulamalara başlanmalı, süreçteki aksaklıklar giderildikten ve belli bir alışkanlık kazandıktan sonra yaygınlaştırılabilir.

Öğretmen B: Kesinlikle isterim. Belki tüm dersler için mümkün olamaz ama özellikle soyut, değişimin olduğu, gözlem yapılması gereken süreçlerde kullanılabilir.

Öğretmen C: Erişim sınavlarının yasal olarak saklanması durumu sözkonusu olduğundan yapılabileceğini düşünmüyorum. Fakat izleme sınavlarının birkaçının bu şekilde uygulanmasının öğrenci motivasyonunu olumlu etkileyeceğini, bunun da başarıyı arttıracığını düşünüyorum.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmen ve öğrenci görüşleri kısa sürede öğrenme eksikliklerini belirlemek, öğrenciye öğrenmesi ile ilgili geri bildirimde bulunmak, öğretmene geri bildirimde bulunmak, etkinlik ve materyallerin gözden geçirilmesini sağlamak, ölçme araçlarını çeşitlendirmek ve öğrenenlerin farklı uygulamalarla performanslarını ortaya koymalarını sağlamak açısından bilgisayara karşı olumlu tutumlar içerisinde olan bu yaş grubundaki öğrencilerle bilgisayar destekli ölçme-değerlendirme çalışmaları yapılabileceği yönündedir. Özellikle temel bilgilerin yoklandığı, yanıtı kesin olan soru türlerinde benzer uygulamaların yapılması uygun olabilirken her konu ve her ders içeriğinin de bu yolla ölçülmeye uygun olmayacağı uygulamanın sınırlılıkları arasında gösterilebilir.

Aşağıdaki belirtilen öneriler doğrultusunda programın geliştirilmesi çalışmayı daha verimli hale getirecektir.

- Öğrencilerin bireysel farklılığı sunulan etkinliklerde olduğu gibi hazırlanan ölçme-değerlendirme araçlarında da dikkate alınmalıdır. Bu nedenle hazırlanan yazılımların mümkün olduğunca çok duyuya hitap etmesi öğrenci performansını arttıracaktır.
- Hazırlanacak yazılımlar öğretmene daha ayrıntılı raporlar verecek biçimde düzenlenip, geliştirilebilir.
- Mümkün ise bilgisayar laboratuvarı öğrencilerin birbirinin ekranını görmeyeceği biçimde düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

Altun, M. (2000). Matematik Öğretimi. İstanbul, Erkam Matbaası

Baykul, Y. (1997). İlköğretimde Matematik Öğretimi, Ankara, Anı Yayıncılık

Berberoğlu, G. (2006). Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri, İstanbul, Yaylacılık Matbaası

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı resmi sitesi: İlköğretim program dosyaları [http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d\\_op=viewdownload&cid=74&min=0&orderby=titleA&show=10](http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74&min=0&orderby=titleA&show=10) (Son erişim tarihi 09.01.2008)

Turgut, F. (1997). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara, Yargıcı matbaası



## ÖĞRETMEN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI\*

Arş.Gör. Begümhan YELLİCE YÜKSEL\*\*

Prof.Dr. Sema KANER\*\*\*

Arş.Gör. Güçlü ŞEKERCİOĞLU\*\*\*\*

### ÖZET

Bu çalışmada, ülkemize özgü, öğretmenlerin işlevde bulunduğu pek çok alanı içeren maddelerden oluşan kapsamlı bir öğretmen tükenmişlik ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, meslekten bıkmama, meslekte kendini gerçekleştirememe, öğrencilerle iletişim kurmaktan kaçınma ve meslektaşlarla iletişim kurmaktan kaçınma boyutları altında yer aldığı düşünülen Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği-ÖMTÖ deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunun 267 öğretmenden geri dönüşü sağlanabilmiştir. ÖMTÖ'nin yapı geçerliği temel bileşenler analiziyle ve madde-test korelasyonlarının hesaplanması ile incelenmiş ve 26 maddenin 4 faktörde toplandığı bir form elde edilmiştir. Benzer ölçekler-aynılık geçerliliğini incelemek amacıyla ÖMTÖ, Maslach Tükenmişlik Ölçeği-MTÖ ile birlikte 59 öğretmene uygulanmış ve ÖMTÖ'nin, MTÖ ile benzer yapıları ölçtüğü belirlenmiştir. ÖMTÖ'nin tüm ölçek ve alt ölçekler

\* Bu çalışma, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar Proje Müdürlüğü tarafından desteklenmiş 2006 09 04 009 numaralı araştırma projesinin bir parçasıdır.

\*\* Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Dumlupınar Bulvarı, Kampus 07058 Antalya. E-posta: begumhanyuksel@yahoo.com

\*\*\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Cebeci 06590 Ankara. E-posta: kaner@education.ankara.edu.tr

\*\*\*\* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, Cebeci 06590 Ankara. E-posta: guclu\_s@yahoo.com

düzeyinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları 0.80 – 0.92 arasındadır. Bu bulgular, ÖMTÖ'nin araştırmalarda kullanılabilir psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Tükenmişlik, geçerlik ve güvenilirlik

## GİRİŞ

Öğretmenler, tükenmişlik araştırmalarında en çok incelenen meslek gruplarından biridir (Örn., Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 1998, 2001; Brissie, Hoover-Damsey & Bassler, 1988; Cherniss; 1988; Çokluk, 1999, 2001; Gençer, 2002; Gold, 1985; Gold, Roth, Wright & Michael, 1991; Murat, 2000, 2003; Pines, 2002; Sarros & Sarros, 1987; Schawab, Jackson & Schuler, 1986; Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Tümkaya, 1999, 2000). Bu çalışmaların sonucunda, öğretmenliğin, en stresli işlerden biri olduğu günümüzde artık bilinen bir gerçektir (Dworkin, 2001; Male & May, 1997).

Öğretmenlerden, eğitimini almadıkları pek çok konuda öğretmeleri, sınıftaki problemleri çocuklarla baş etmeleri, engelli öğrencilerle çalışmaları, yönetsel görevlere katılmaları, yöneticilerle, ebeveynlerle ve diğer personelle etkili iletişim kurmaları gibi çok çeşitli işlerde görev almaları beklenmektedir. Bu işlevleri yerine getirirken, öğretmenlerin yönetimden ve sistemden yeterli desteği aldıkları da söylenemez. Stres önlenemediğinde, iş yükü çok olduğunda, destek sistemleri yetersiz olduğunda, öğretmenler bu durumun doğal sonucu olarak tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Tükenmişliği yaşayan öğretmenler mesleklerinin gereklerini yerine getirmek için daha az çaba harcamakta, öğretmeye isteksizlik göstermekte, öğrencilere ilgileri ve katılımları azalmakta ve mesleği bırakmak istemektedirler (Pines, 2002; Remaley, 2004). Görüldüğü gibi öğretmenlerdeki tükenmişliğin öğretmen, öğrenci, okul ve toplum için bedeli oldukça ağırdır (Pines, 2002).

## AMAÇ

Tükenmişlik ile ilgili araştırmalarda farklı özellikleri olan gruplar üzerinde yaygın olarak Maslach'ın tükenmişlik envanteri kullanılmaktadır (Örn., Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Bakker ve ark., 1999; Çokluk, 2001; Girgin, 1995; Green & Walkey, 1988; Labone, 1995, 2005; Michinov, 2005; Mykletun & Mykletun, 1999; Schwarzer, Schmitz & Tang, 2000).

Türkiye'de tükenmişlik alan yazını incelendiğinde dört tükenmişlik ölçeğine ulaşılmıştır. Bunlardan ilki Maslach & Jackson'un tüm

profesyonellere yönelik geliştirdiği ölçek, ikincisi ise bu ölçeğin öğretmenlere uyarlanmış Ģeklidir. Diğer ikisi ise Tümkiye (1991) tarafından ülkemize uyarlanmış Seidman & Zager'in öğretmen tükenmişlik ölçeği ve yine Tümkiye'nin (1999) geliştirdiği akademik tükenmişlik ölçeğidir.

Her ne kadar Maslach & Jackson'un ölçekleri yaygın olarak kullanılsa da, farklı popülasyonlarda tükenmişlik algısını değerlendirecek araçların geliştirilerek incelenmesi, tükenmişlik kavramının yapısı, özellikleri ve nedenleri ile ilgili bilgilerimizin zenginleşmesine katkıda bulunacaktır. Bu çalışmanın konusu olan Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin de böyle bir katkısının olmasını umuyoruz.

Bu amaçla, ulaşılan tüm tükenmişlik ölçekleri incelenmiş (Barnett, Brennan & Gareis, 1999; Borritz & Kristensen, 2005; Boscarino, Figley & Adams, 2004; Densten, 2001; Dorman, 2003; Dworkin, Saha & Hill, 2003; Ergin, 1992; Friedman, 1993, 2003; Green & Walkey, 1988; Jennett, Haris & Mesibov, 2003; Maslach & Jackson, 1981; Mason, 2008; Mayben, 2008; Reichmond, Wrench & Gorham, 2001; Akt., Mabry, 2005; Rottier, Kelly & Tomhave, 2001; Sava, 2002; Schawartz, Schmitz & Tang, 2000; Seidman & Zager, 1986-87; Akt: Camili, 2004; Tümkiye, 1999, 2001) ve ülkemize özgü, öğretmenlerin işlevde bulunduğu pek çok alanı içeren maddelerden oluşan kapsamlı bir ölçme aracı geliştirmenin daha uygun olduğu kanısına varılmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmada Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği-ÖMTÖ geliştirilmesi amaçlanmıştır.

ÖMTÖ deneme formunda, öğretmekten bıkmaya ve kendini başarısız hissetmeye, öğretmenlikte kendini gerçekleştirmemeye, öğrencilerle ve meslektaşlarıyla iletişim kurmaktan kaçınmaya, izolasyon, öğretim işinde kendini fiziksel ve duygusal açıdan tükenmiş hissetmeye boyutları altında yer aldığı düşünölen 42 oluşturulmuş ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Grubu

Araştırma grubu için, Ankara'da orta ve üst sosyoekonomik düzeyi temsil ettiği varsayılan ilköğretim okulları ve liseler arasından rastgele atama yoluyla seçilen üç okulda görev yapan 450 öğretmen ve engelli öğrencilere eğitim veren özel eğitim okullarında görev yapan 562 öğretmen, toplam 1012 öğretmen hedeflenmiştir. Ancak, bu okullarda öğretim yapan toplam 267 öğretmenden geri dönüş sağlanabilmiştir. Öğretmenlerin yaş ortalamaları ve standart sapmaları 37.16 ve 9.43'dür.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türlerine göre dağılımları ve öğretmenlerin yaş ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

**TABLO 1**  
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine ve Çalıştıkları Öğrenci Türlerine Dağılımları

Cinsiyet	Engelli Çocukların Öğretmenleri		Engelli Olmayan Çocukların Öğretmenleri		Bilinmeyen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Kız	89	33.33	73	27.34	22	8.24	184	68.90
Erkek	44	16.48	28	10.49	11	4.16	83	31.10
Toplam	133	49.8	101	37.82	33	12.36	267	100.00

**TABLO 2**  
Öğretmenlerin Yaş Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Engelli Çocukların Öğretmenleri		Engelli Olmayan Çocukların Öğretmenleri		Toplam	
$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
36.57	8.31	37.09	9.81	37.16	9.43

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ikinci yazar tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin-ÖMTÖ yanı sıra geçerlik çalışması için Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır (Kaner, Şekercioğlu, Yüksel, 2007).

## BULGULAR

### Geçerlik Çalışmaları

#### Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin (ÖMTÖ) Faktör Yapısı:

ÖMTÖ'nin **yapı geçerliğini** belirlemenin bir yolu olarak ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkartmak amacıyla (Büyüköztürk ve ark., 2008) **Temel Bileşenler Faktör Analizi** uygulanmış ve döndürme (rotasyon) yöntemi olarak da, maksimum olasılığa göre varimax dik döndürme kullanılmıştır.

Faktör analizi uygulamasından önce, örneklem büyüklüğünün yeterliliğini test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, KMO değerinin 0.902 olduğu, Bartlett testinin ise manidar olduğu ( $\chi^2=4774.309$ ; sd=946; p<0.01)



belirlenmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için “çok iyi” olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

İlk yapılan analiz sonucunda ÖMTÖ’de yer alan 44 maddenin dört faktörde toplandığı görülmüştür. ÖMTÖ’de yer alan maddeler, faktörlere göre dağılımı, binişik/bulaşık madde olup olmadığı ve faktör yükleri açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda 12 maddenin 0.30’un altında düşük yük değeri verdiği ya da birden fazla faktörde kabul düzeyinden yüksek yük değeri verdikleri görülmüştür. Bu maddeler dışarıda bırakılarak tekrarlanan analiz sonucunda 32 maddenin 4 faktörde toplandığı bir form elde edilmiştir.

Daha sonra bu formun maddelerinin faktör ve tüm ölçek bazında **madde test korelasyonları** hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonucunda ikinci faktörden bir, dördüncü faktörden bir ve beşinci faktörden dört olmak üzere toplam altı maddenin düşük ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmüş ve bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Böylece faktör analizi ve madde test korelasyonu analizleri sonucunda ölçeğin deneme formundan toplam 18 madde çıkarılmıştır. Söz konusu maddelerin analiz dışı bırakılmasından sonra açımlayıcı faktör analizi kalan maddeler ile tekrarlanmıştır. Sonuç olarak, dört faktörlü ve 26 maddeli bir form elde edilmiştir. ÖMTÖ’nin faktör yapıları ve faktör yük değerleri ile faktör ve ölçek bazındaki madde test korelasyonları aşağıda Tablo 3’de gösterilmiştir.

**TABLO 3**  
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin Temel Bileşenler Analizi, Faktör ve Ölçek Bazında Madde Test Korelasyonu Sonuçları

Madde No	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri				Ortak Faktör Varyansı	Faktör Bazında MTK <sup>5</sup>	Ölçek Bazında MTK
	F1 <sup>1</sup>	F2 <sup>2</sup>	F3 <sup>3</sup>	F4 <sup>4</sup>			
M11	<b>0,841</b>	0,089	0,089	0,150	0,745	0,744	0,592
M13	<b>0,841</b>	0,126	0,005	0,083	0,729	0,773	0,543
M14	<b>0,792</b>	0,185	0,106	0,014	0,674	0,735	0,579
M10	<b>0,792</b>	0,212	0,171	0,035	0,703	0,758	0,625
M12	<b>0,775</b>	0,149	0,126	0,135	0,657	0,712	0,600
M6	<b>0,573</b>	0,378	0,217	0,099	0,528	0,617	0,631
M2	<b>0,564</b>	0,405	0,159	0,138	0,527	0,603	0,626
M16	0,325	<b>0,699</b>	0,246	-0,050	0,658	0,715	0,623
M27	0,329	<b>0,679</b>	0,280	0,200	0,688	0,710	0,719
M21	0,069	<b>0,668</b>	0,232	0,031	0,506	0,576	0,485
M17	0,209	<b>0,651</b>	0,292	0,010	0,553	0,648	0,576
M28	0,185	<b>0,639</b>	0,188	0,294	0,565	0,608	0,601
M20	0,155	<b>0,633</b>	0,292	0,116	0,523	0,647	0,578
M18	0,232	<b>0,596</b>	0,239	0,031	0,468	0,636	0,544
M9	0,037	0,211	<b>0,785</b>	0,129	0,680	0,713	0,523
M7	0,187	0,265	<b>0,761</b>	-0,002	0,684	0,699	0,574
M8	0,004	0,151	<b>0,685</b>	0,138	0,511	0,565	0,433
M25	0,130	0,232	<b>0,652</b>	0,133	0,514	0,648	0,519
M36	0,121	0,406	<b>0,605</b>	0,292	0,632	0,711	0,647
M4	0,360	0,286	<b>0,565</b>	0,108	0,542	0,639	0,626
M26	0,266	0,369	<b>0,506</b>	0,103	0,473	0,551	0,590
M40	0,139	-0,003	0,267	<b>0,835</b>	0,788	0,777	0,475
M41	0,092	0,000	0,246	<b>0,802</b>	0,713	0,684	0,421
M39	0,216	-0,059	0,368	<b>0,666</b>	0,629	0,622	0,476
M32	0,081	0,430	-0,094	<b>0,622</b>	0,588	0,423	0,410
M33	0,006	0,418	-0,110	<b>0,610</b>	0,559	0,421	0,352

<sup>1</sup> Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik & Başarısızlık, <sup>2</sup> Öğrencilere Duyarsızlaşma,

<sup>3</sup> Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik, <sup>4</sup> Meslektaşlarına ve Yöneticilere Duyarsızlaşma,

<sup>5</sup> Madde Test Korelasyonu

Tablo 3'de görüldüğü üzere, maddelerin **faktör yük değerleri** 0.506 ile 0.841 arasında değişmektedir.

Faktörlerin döndürme sonrası **varyansa yaptığı katkıların** birinci faktör (Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik & Başarısızlık) için 17.847, ikinci faktör (Öğrencilere Duyarsızlaşma) için 16.748, üçüncü faktör

(Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik) için 15.040 ve dördüncü faktör (Meslektaşlarına ve Yöneticilere Duyarsızlaşma) için 11.266 olduğu görülmüştür. Dört faktörün toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesinin ise 60.902 ile oldukça yüksek olduğu gözlenmektedir (Pedhazur & Pedhazur, 1991).

Maddelerin alt ölçek ve ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla iki ayrı **madde test korelasyonu** analizi yapılmıştır. Tablo 3’de de görüldüğü üzere, maddelerin **alt ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerinin**, birinci faktör için 0.603 ile 0.773 arasında, ikinci faktör için 0.576 ile 0.715 arasında, üçüncü faktör için 0.551 ile 0.713 arasında ve dördüncü faktör için 0.421 ile 0.777 arasında değiştiği görülmüştür. **Tüm ölçek düzeyinde yapılan madde test korelasyonu** analizinde ise maddelerin ayırt edicilikleri 0.352 ile 0.719 arasında değişmektedir. Bu korelasyonlar, maddelerin ayırt edicilik güçlerinin yüksek olduğunu gösterdiği için ölçeğin yapısı ile ilgili bir diğer kanıt olarak değerlendirilmiştir.

Alt ölçekler ve alt ölçeklerin ÖMTÖ’nin toplam puanı ile olan korelasyonları aşağıda Tablo 4’de gösterilmiştir.

**TABLO 4**

ÖMTÖ ve Altölçekler Arası Korelasyon Matrisi

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	ÖMTÖ
Faktör 1	1,00	–	–	–	–
Faktör 2	0,73*	1,00	–	–	–
Faktör 3	0,74*	<b>0,93*</b>	1,00	–	–
Faktör 4	0,62*	0,77*	0,76*	1,00	–
ÖMTÖ	0,86*	<b>0,95*</b>	<b>0,95*</b>	0,85*	1,00

\* p<0.01

Tablo 4’de görüldüğü üzere alt ölçekler arasındaki korelasyonlara bakıldığında, tüm korelasyon katsayılarının pozitif ve anlamlı (p<0.01) olduğu görülmektedir. Alt ölçeklerin toplam ÖMTÖ puanı ile korelasyonlarına bakıldığında ise yine tüm faktörlerin yüksek, pozitif ve anlamlı korelasyon katsayısı verdiği görülmektedir (p<0.01). Alt ölçekler arası korelasyon değerlerin 0.62 ile 0.93 arasında olduğu, alt ölçeklerin tüm ölçekle korelasyon değerlerinin ise 0.85 ile 0.95 arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu bulgular, ÖMTÖ’nin alt ölçeklerinin birbirleriyle örtüştüğünü göstermektedir.

**Benzer ölçekler-aynılık geçerliliğini** saptamak amacıyla ÖMTÖ, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile birlikte 59 öğretmene uygulanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği toplam puanı ile ÖİMTÖ toplam puanı arasında anlamlı bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir ( $r=0.60$ ;  $p<0.01$ ). Bu, ÖİMTÖ'nin, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile benzer yapıları ölçtüğünün bir göstergesi olarak düşünülebilir.

### ÖİMTÖ'nün Güvenirliliği

ÖİMTÖ'nün güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi yapılmıştır. ÖİMTÖ'nün alpha katsayısını belirlemek amacıyla hem tüm ölçeğin, hem de alt ölçeklerin Cronbach-Alpha iç tutarlılık katsayıları belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

**TABLO 5**  
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa Değerleri

Faktör	Alpha	Faktör	Alpha
Faktör 1 (Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik & Başarısızlık)	0.90	Faktör 3 (Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik)	0.86
Faktör 2 (Öğrencilere Duyarsızlaşma)	0.87	Faktör 4 (Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma)	0.80
<b>Tüm Ölçek</b>			<b>0.92</b>

Yapılan analiz sonucunda, iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör-Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik & Başarısızlık için 0.90, ikinci faktör-Öğrencilere Duyarsızlaşma için 0.87, üçüncü faktör-Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik için 0.86 ve dördüncü faktör-Meslektaşlarına ve Yöneticilere Duyarsızlaşma için 0.80 olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan tüm maddeler için yapılan analizde ise iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, gerek ölçeğin tümünün ve gerekse alt ölçeklerin tutarlı bir biçimde ölçme yaptığı söylenebilir.

Tüm bulgular, ÖİMTÖ'nin araştırmalarda kullanılacak psikometrik özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

ÖİMTÖ'nin alt ölçeklerinden ve toplamından elde edilen puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 6'da verilmiştir.

**TABLO 6**

ÖMTÖ Alt Ölçeklerinden ve Toplam Ölçekten Elde Edilen Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçek	$\bar{X}$	S
Faktör 1 (Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik & Başarısızlık )	28.82	7.37
Faktör 2 (Öğrencilere Duyarsızlaşma)	28.82	7.37
Faktör 3 (Fiziksel ve Duygusal Tükenme)	28.76	7.36
Faktör 4 (Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma)	19.91	5.48
<b>Tüm Ölçek</b>	<b>104.37</b>	<b>25.69</b>

**Puanlama:** ÖMTÖ'deki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Beni çok iyi tanımlıyor (5 puan), beni iyi tanımlıyor (4 puan), beni biraz tanımlıyor (3 puan), beni pek tanımlamıyor (2 puan), beni hiç tanımlamıyor (1 puan).

ÖMTÖ'nden yüksek puan almak, yüksek mesleki tükenmişliği ifade etmektedir.

### YORUM

Bu çalışmada geliştirilen ÖMTÖ'nden 4 faktör elde edilmiştir. Bu faktörlerden ilki olan Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık alt ölçeğindeki maddeler, bireyin mesleğiyle bağlantılı olarak kendini nasıl değerlendirdiğini ölçmektedir. Maddeler, öğretmenlerin, sahip oldukları özelliklerin öğretmenlikten başka bir meslek için daha uygun olduğunu hissetmeleriyle, seçme fırsatları olsa başka bir mesleği seçebilecekleriyle, öğretmenlik mesleğinin onların beklentilerini karşılamadığıyla, öğrencilerin büyüme ve gelişmeleriyle ilgilenmedikleriyle ilgilidir.

İkinci faktör olan Öğrencilere Duyarsızlık alt ölçeğindeki maddeler, öğretmenin öğrencilere yönelik duyarsızlığını, ilgisizliğini, bıkkınlığını ve onlara yönelik uzak, mesafeli ve olumsuz tutumlarını ifade etmektedir. Öğrencilere Duyarsızlık alt ölçeğindeki maddeler, her ne kadar Maslach & Jackson'un ve Friedman'ın (1993, 2003) alt ölçeğiyle aynı adı taşısa da üç alt ölçeğin öğrencilere duyarsızlığı farklı maddeler ile değerlendirdikleri gözlenmektedir. ÖMTÖ- Öğrencilere Duyarsızlık alt ölçeğindeki iki madde (6 ve 16), Maslach & Jackson'un Duygusal Tükenme alt ölçeğinden ödünç alınmışlardır.

Bireyin hem fiziksel hem de duygusal olarak tükenmişlik yaşamasıyla ilgili üçüncü alt ölçek (Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik) yaptıkları işin öğretmenlerde strese, öfkeye, fiziksel olarak hastalanmaya neden olmasıyla, öğretmenlerin kendilerini yorgun, fiziksel ve duygusal enerjilerinin tükenmiş olduğunu hissetmeleriyle ilgilidir.

Son faktör olan Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşmanın içeriğinde ise öğretmenlerin meslektaşlarıyla ilişki kurmak istememesi ve yöneticiler tarafından anlaşılabilmesi ve desteklenmemesi ile ilgili maddeler yer almaktadır.

ÖMTÖ'nin alt boyutları ve içerdikleri maddeler incelendiğinde, aslında ÖMTÖ, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını içeriyor görünmektedir. Ancak, bu boyutlar Maslach & Jackson'un (1981) boyutlarıyla bire-bir bir tutarlılık göstermemektedir. Örneğin, bir başa çıkma ya da savunma mekanizması olarak kabul edilen (Friedman, 1993) ve kişiler arası ilişkilerde başkalarına yönelik olumsuz ya da uygun olmayan tutumları ifade eden Duyarsızlaşma faktörü öğrencilere ve profesyonellere yönelik olarak ikiye ayrılmıştır. Friedman (1993) ise bu duruma karşıt şekilde duyarsızlaşmanın pek çok ölçekte iyi çalışmadığını ve bunun da araştırmacıların anlayışına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Yine tükenmişliğin çekirdek elementi olan duygusal tükenme boyutu da, ÖMTÖ'nde birinci faktörde mesleğe yönelik duygusal tükenmişlik, üçüncü faktörde ise genel olarak iş ile ilgili duygusal tükenmişlik olarak karşımıza çıkmıştır. Benzer durum, Densten'in (2001), Maslach & Jackson'un ölçeğinin faktör yapısını hukukçularda incelediği çalışmasında, Duygusal Tükenme ve Kişisel Başarısızlık alt ölçeklerinin, duygusal tükenme-psikolojik gerilim, duygusal tükenme-somatik gerilim olarak ve kişisel başarı-başkaları, kişisel başarı-self olarak ikiye ayrılmalarında gözlenmiştir. Duyarsızlığın zıt ucu olarak görülen kişisel başarı-başarısızlık ise (Friedman, 1993), ÖMTÖ'nde birinci faktörün içerisinde temsil edilmiştir.

ÖMTÖ'ndeki maddeler genel olarak incelendiğinde Maslach & Jackson'un (1981), Friedman'ın (1993), Tomhave'nin (Rottier, Kelly & Tomhave, 2001), Dworkin'in (Akt., Ceyanes, 2004), Richmond, Wrench & Gorham'ın (2001: Akt., Mabry, 2005), Potter'in (Potter, [http://www.docpotter.com/beajob\\_test.html](http://www.docpotter.com/beajob_test.html), 2008), Seidman ve Zager'in (Akt., Tümkeya, 1991, 2001) tükenmişlik ölçeklerindeki bazı maddeler ile örtüşmekte ya da benzerlik göstermekte olduğu gözlenmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular, Friedman'ın da (1993) ifade ettiği gibi tükenmişliğin karmaşık bir yapı olduğunu, pek çok elementten oluşabildiğini ve bu elementlerin de farklı alanlardaki tükenmişliğin farklı yoğunluklarını ölçtüğünü göstermektedir. Örneğin, Maslach & Jackson'un ölçeğinin, farklı meslek gruplarında ve farklı öğretmenlik düzeylerinde görev yapanlar ile farklı faktör yapıları verebildiği (Barnett ve ark., 1999; Densten, 2001; Friedman (1993,1999; Akt., Friedman, 2003; Green &Walkey, 1988; Iwanicki & Schwab, 1981: Akt., Green &Walkey, 1988) ve farklı şekilde kavramsallaştırıldığı (duyarsızlaşma, kişisel başarı, duygusal

tükenmişlik, tükenme, alaycılık-cynicism, kişisel yetkinlik, profesyonel yetkinlik, duygusal tükenme-psikolojik gerilim, duygusal tükenme-somatik gerilim, kişisel başarı-başkaları, kişisel başarı-self; öğrencilerle ilişki, öğretmekten doyum alma, yöneticilere tepki, okul bölgesine tepki, okulun beklentilerinden doyum alma, öğretmenin sağlık durumu, can sıkıntısı, ödüllendirici olmama güçsüzlük, normsuzluk, anlamsızlık, izolasyon, yabancılaşma, kayıtsızlık) gözlenmektedir (Barnett ve ark.,1999; Densten, 2001; Friedman, 1993; Green &Walkey, 1988). ÖMTÖ'nden elde edilen yapıların ve içerdikleri maddelerin, farklı ölçeklerin farklı alt ölçeklerindeki maddelerle gösterdiği tutarlılık ya da benzeşim bu gözlemi doğrulamaktadır. Özgün ölçekteki üç yapıyı tam olarak bulan çalışma azdır (Barnett ve ark., 1999; Ergin, 1992).

## SONUÇ

ÖMTÖ'nin psikometrik özelliklerinin genel olarak oldukça iyi olduğunu ve araştırmalarda öğretmen tükenmişliğini değerlendirmek amacıyla kullanılabileceğini söyleyebiliriz. ÖMTÖ'nin psikometrik özellikleri oldukça kabul edilebilir olmasına rağmen, bu çalışmaya ilişkin bazı sınırlılıklar olduğunu da belirtmemiz gerekmektedir. Bu sınırlılıklara ilişkin önerilerimiz aşağıda sunulmuştur.

## ÖNERİLER

Her ne kadar faktör analizi yapılmadan önce KMO ve Bartlett testleri kullanılmış ve analizler sonucunda elde edilen değerler örneklem büyüklüğünün, faktör analizi yapmak için "çok iyi" olduğunu ortaya koymuş olsa da, daha büyük ve temsil edici örneklem üzerinde ÖMYÖ'nin faktör yapısının doğrulanmasında yarar olabilir. Faktör analiziyle ilgili bir diğer önerimiz daha olabilir. Temel bileşenler analizi, maddelerin hangi faktörler altında toplandığını belirlemek için uygulanmaktadır. Diğer bir deyişle, çok sayıda değişkenden anlamlı az sayıda değişken elde etme sürecidir. Yani, değişken azaltma sürecidir. Yapısal eşitlik modeli altında yer alan doğrulayıcı faktör analizinde ise, veri matrisinin kuramsal modele uygunluğu test edilmektedir. Bu nedenle, her ne kadar ÖMTÖ'nin güvenilirlik ve geçerlik açısından oldukça iyi psikometrik özelliklere sahip olduğu bulunmuş olsa da doğrulayıcı faktör analizi yoluyla, açılımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapılarının uygunluğu test edilebilir. Bunların yanı sıra bu çalışmada, hem engelli hem de engelli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerden veri toplandığını hatırlayalım. Tükenmişlik role özgü bir

yabancılaşmadır (Akt., Dworkin ve ark., 2003). Bu nedenle, belki de bu iki farklı öğrenci grubuyla çalışan öğretmenlerde ölçeğin faktör yapısının ayrı ayrı incelenmesi ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yinelenmesi uygun olacaktır.

### KAYNAKÇA

- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (1998). Normal ve engelli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. 6. *Ergonomi Kongresi*, 27-29 Mayıs 1998. Ankara.
- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W.B., Demerouti, E., Janssen, P.P.M., Hulst, R.V.D. & Brouwer, J. (1999). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 247-268.
- Barnett, R.C., Bernnan, R.T. & Gareis, K.C. (1999). A closer look at the measurement of burnout. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 4(2), 65-78.
- Borritz, M. & Kristensen, T.S. (1999). Normative data from a representative danish population on personal burnout and results from the PUMA study on personal burnout, work burnout, and client burnout. *Copenhagen Burnout Inventory'* de sunulmuştur (Kasım 1999). Copenhagen O Denmark. [http://www.ami.dk/upload/udgivelser/cbi\\_data?uk.pdf](http://www.ami.dk/upload/udgivelser/cbi_data?uk.pdf)
- Boscarino, J.A., Charles, R.F. & Adams, R. E. (2004). Compassion fatigue the September 11 terrorist attacks: a study of secondary trauma among New York City social workers. *IJEMH* 6(2), 1-10.
- Brissie, J.S., Hoover-Dempsey, K.V. & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82 (2), 106-112.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmık, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Camilli, K. (2004). *Teacher job satisfaction and teacher burnout as a product of years of experience in teaching*. Unpublished Master of Arts Thesis. Rawan University.



- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 54 (5), 449-454.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-47.
- Densten, I. L. (2001). Re-thinking burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 833-847.
- Dorman, J. (2003) Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 3,. 35-47. <http://www.newcastle.edu.au/journal/ajedp/>
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*. 2 (2), 69-78.
- Dworkin, A.G., Saha, L. J., Hill, A. N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal* 4,(2). <http://iej.cjb.net>
- Ergin, C. (1992). Doctor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin uyarlanması. *7.Psikoloji Kongre Kitabı*, Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Friedman, I. A. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unuque core meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1035-1044.
- Friedman I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education* 6(3),191-215.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Girgin, G., (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi (İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables for standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.
- Gold, Y., Roth, R.A., Wright, C.R. & Michael, W. (1991). The relationship of scores on the educators survey, A modified version of Maslach Burnout inventory, to three teaching related variables for a sample of 132 beginning teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.
- Green, D. E. & Walkey, F. H. (1988). A confirmatory of the three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 48, 579-585.
- Jennet, H. K., Harris, S.L. & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Kaner, S., Şekercioglu, G., Yüksel, Y. B. (2007). *Öğretmenlerin ve Anne-Babaların Öz-Yetkinlik İnançları, Tükenmişlik Algıları ve Çocukların Problem Davranışları*, Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. Ankara.
- Lobone, E. (1995). Teacher Burnout and Teacher Efficacy: Trends over time. *Australian Association for Research in Education, Hobart, Tasmania*,
- Lobone, E. (2005). The role of teacher efficacy in the development and prevention of teacher burnout. <http://www.aare.edu.au/02pap/lab02593.htm>
- Mabry Sr. R. D. (2005) Teacher burnout factors: a study of teachers in the Maury County, Tennessee, school system. [http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview\\_all/3187599](http://wwwlib.umi.com/dissertations/preview_all/3187599)
- Male, D. B. & May, D. (1997). Strees, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education* 24(3), 133-140.
- Mason, L. J. (2008). Burnout Questionnaire and executive coaching. <http://www.dstress.com/burnoutq.html>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

- Mayben, R. (2008). Teacher burnout. <http://www.bama.ua.edu/rmayben/survey.htm>
- Michinov, N. (2005). Social comparison, perceived control, and occupational burnout. *Applied psychology: an international review*, 54(1), 99-118.
- Murat, M. (2000). *Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Trabzon.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 25-34.
- Mykletun, R.J. & Mykletun A. (1999). Comprehensive schoolteachers at risk of early exit from work. *Experimental Aging Research*, 25, 359-365.
- Pedhazur, E. L. & Pedhazur, S. L. (1991). *Measurement, design, and analysis.: An integrated approach*. New Jersey: Lawrance Earlbaum As.
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2).
- Potter, B. (2008). [http://www.docpotter.com/beajob\\_test.html](http://www.docpotter.com/beajob_test.html)
- Remaley, M.H. & Feurey a, C. (2004). Discipline problems, unruly behavior seriously threaten achievement. [http://www.publicagenda.org/press/press\\_release\\_detail.cfm?list=58](http://www.publicagenda.org/press/press_release_detail.cfm?list=58)
- Richmond, V. P., Wrench, J. S. & Gorham, J. (2001). Communication, affect, and learning in the classroom. Action, MA: Tapestry Pres. [http://www.jamescmccroskey.com/measures/teach\\_burnout.htm](http://www.jamescmccroskey.com/measures/teach_burnout.htm)
- Rottier, J. & Kelly, W. & Tomhave, W. K. (2001), *Education*, 104 (1), 72-79.
- Sarros, J.C. & Sarros, A.M. (1987). Predictors of teacher burnout. *The Journal of Educational Administration*, 25(2), 216-230.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3)14-29.

- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. & Tang, C. (1999). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: a cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
- Sucuoğlu, B., Kuloğlu-Aksaz, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Tümkaya, S. (1999). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve kullandıkları başa çıkma davranışları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 26-36.
- Tümkaya, S. (2000). Akademik tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19: 128-133.
- Tümkaya, S. (2001). Denetim odakları farklı ilkokul öğretmenlerinin bazı değerkenlere göre tükenmişlikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 29-40.

## AYRIŞMA BİREYLEŞME ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

**Dr. Sevda ASLAN\***  
**Doç. Dr. Mehmet GÜVEN\*\***

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Levine, Green ve Millon (1986) tarafından geliştirilen Ayrışma Bireyleşme Ergen Testi'nin bakım veren kişiye bağlanma, akrana bağlanma, öğretmene bağlanma, aynalamayı yaşama, bağlılığı inkâr, sağlıklı ayrışma alt ölçeklerini Türkçe'ye uyarlayarak geçerlik ve güvenilirliğini incelemektir. Araştırmanın verileri 285 kız, 130 erkek olmak üzere toplam 415 üniversite öğrencisinden elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin altı alt ölçeği görülmüştür. Test-tekrar test ve iç tutarlık analizleri, ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Uyarlama çalışmasında elde edilen bulgular, ölçeğin Türk üniversite öğrencilerinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Ayrışma bireyleşme, ayrışma bireyleşme ölçeği.

### GİRİŞ

Ayrışma bireyleşme süreci bebeklikten itibaren yavaş yavaş meydana gelen süreçtir. Bireyin devam eden gelişiminde ikinci hızlı bir değişimin olduğu dönem ergenliktir. Ergenlik dönemi, çocukluk dönemi bağımlılığından yetişkinlik dönemi benlik bütünlüğüne doğru değişimin yaşandığı ve kimliğin oluştuğu bir dönemdir. İkinci ayrışma bireyleşmenin

---

\* MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı sevda.aslan@gmail.com

\*\* Gazi Üni. Mesleki Eğt. Fak. Eğitim Bilimleri Bölümü mehmetguven@gazi.edu.tr

bu dönemde olduğu göz önünde tutulduğunda, geç ergenin ebeveynlerinden ayrılarak sağlıklı bir kimlik kazanması hâlihazırdaki ve gelecekteki hayatı için önem kazanmaktadır.

Anne veya bakım veren kişinin farklı nesne olarak içselleştirilmesi, bebekliğin ayrışma bireyleşme safhasının normal sonucudur (Mahler ve arkadaşları, 1975). İçselleştirilmiş ebeveynden bağlantıyı kesme, ergen ayrışma bireyleşmesinin sağlıklı sonucudur (Kroger, 1985). Çocuğun toplumun veya basitçe yetişkin dünyasının üyesi olmak için bebeksi nesne bağlarının gevşemesi ve aile bağımlılıklarının değişmesi ergenlik döneminde olur (Blos, 1989). Bireyleşme, önemli diğerlerinden ayrı benlik fikrinin başarılması yeteneği ile önemli diğerleriyle duygusal bağlılık fikrini gerektirmektedir (Bartle ve Anderson, 1991). Diğer bir deyişle ayrışma bireyleşme, ergenin bağımsızlık ve özerklik yolunda bakım verenlerle sürmekte olan ilişkisini yeniden ele almasıdır.

Ayrışma bireyleşme ile ilgili literatur incelendiğinde; kuramsal olarak ayrışma bireyleşme, aile ve uyum ilişkisini inceleyen çalışmalar (Lopez, Campbell ve Watkins, 1988; Rice, Cole ve Lapsley, 1990; McCurdy ve Scherman, 1996) yer almaktadır. Ayrışma bireyleşmeyi ölçmek üzere ise Hansburg (1972)'un erken ergenlere yönelik Ergen Ayrışma Kaygısı, geç ergenlere yönelik Hoffman (1984)'ın Psikolojik Ayrışma Envanteri ve Levine, Green ve Millon'ın (1986) Ayrışma Bireyleşme Ergen Testinin kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye'de bu konu ile ilgili çalışmalar incelendiğinde; Göral'ın (2002) Türk genç yetişkinlerde annenin ebeveyn tutumlarının algılanışının ayrışma bireyleşmeye ve romantik ilişkilerde yaşananlara etkilerinin; Yaman (2005) ve Tamar ve arkadaşlarının (2006) ise Türk lise öğrencilerinde ayrışma bireyleşme süreçlerinin incelediği araştırmalara rastlanmıştır.

Türkiye'de üniversite öğrencilerinin (geç ergenlerin) ayrışma bireyleşme süreçlerini (ayrılma-bölme, ayrışma zorluğu ve ilişki problemleri) belirlemek amacıyla Göral (2002) tarafından uyarlanan Ayrışma Bireyleşme Envanteri dışında bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu çalışmada, daha önce Aslan (2008) tarafından üç alt ölçeği Türkçeye uyarlaması yapılan Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği'nin (Levine, Green ve Millon, 1986) geri kalan altı alt ölçeğinin (bakım veren kişiye bağlanma, akrana bağlanma, öğretmene bağlanma, aynalamayı yaşama, bağlılığı inkâr, sağlıklı ayrışma) uyarlama çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, 2007-2008 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler ve İletişim Fakülteleri, Hacettepe Üniversitesi İktisadî ve İdarî Bilimler Fakültesi ile Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 285 kız ve 130 erkek olmak üzere toplam 415 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

### Ayrışma Bireyleşme Ergen Testi (The Separation-Individuation Test of Adolescence, SITA)

Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği Levine, Green ve Millon (1986) tarafından, Mahler'in ayrışma bireyleşme ile birlikte psikopatolojideki aşırı bağıllık noktalarının ergenlik döneminin ana dinamiklerinden yararlanılarak geliştirilmiştir. SITA, 103 maddelik dokuz alt ölçekten oluşan 5'li Likert tipi ölçektir.

Bu çalışmada uyarlaması yapılan altı alt ölçek şunlardır (Levine ve Saintonge, 1993);

1. Bakım Veren Kişiye Bağlanma: Bakım veren kişiye güçlü bağlanmadır.
2. Akrana Bağlanma: Kuvvetli akran samimiliği için çabalamalardır.
3. Öğretmene Bağlanma: Öğretmenlere kuvvetli, samimi bağlanmalar için çabalamalardır.
4. Aynalamayı Yaşama: Narsistik çabalamalardır. Diğer insan ve/veya insanlardan aşırı ilgi, bireyin kendi değeri konusunda kanıt olarak kabul edilmektedir.
5. Bağıllığı İnkâr: Bağlanma ihtiyaçlarını reddetmedir.
6. Sağlıklı Ayrışma: Bağımlılık ve bağımsızlık çabalamalarının esnek dengesidir.

SITA'nın alt ölçeklerinin puanları 3 ile 75 arasında değişmektedir.

### SITA'nın Türkçeye Çevrilmesi

Ölçek ilk önce İngilizceyi iyi kullanan, Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanında en az doktora düzeyinde üç kişi ve bir dil uzmanı tarafından ayrı ayrı Türkçeye çevrilmiştir. Sonra bu çeviriler birbiriyle karşılaştırılmış ve aralarındaki uyumsuzluklar rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki iki öğretim üyesiyle tartışılarak giderilmeye çalışılmıştır. Türkçeye çevrilmiş bu form gerekli düzeltmelerden sonra iki dil uzmanına

verilerek tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Bu şekilde formun anlam kaybı önlenmiştir. Türkçe çevirinin, ölçeğin uygulanacağı örneklem için anlaşılır olup olmadığını belirlemek için 112 üniversite öğrencisine pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada anlaşılamayan iki soruya alternatif üretilerek tekrar uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için deneme formu oluşturulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Ölçeğin geçerliğini sınamak için yapı geçerliği çalışması yapılmıştır. Yapı geçerliği çalışması kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığı Cronbach Alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin testin tekrarı yöntemiyle güvenilirliğini saptamak amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır.

## **BULGULAR**

Aşağıda, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin olarak bu araştırma kapsamında yapılan çalışmalardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### **SITA'nın Geçerliğine İlişkin Bulgular**

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için 415 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde Temel Bileşenler Faktör Analizi ve Varimaks döndürme yapılmıştır. Uygulamada elde edilen veriler üzerinde açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Testin yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla açıklayıcı faktör analizi, faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi uygulanmıştır (Kline, 1994). Ergen Ayrışma Bireyleşme Testi'nin altı alt ölçeğinin temel bileşenler analizi yöntemi uygulanarak yapılan faktör analizi çalışmasının sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.



**Tablo 1** Ayrışma Bireyleşme Ölçeğinin Alt Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler						
	Aynalamayı Yaşama	Akrana Bağlanma	Bağlılığı İnkâr	Öğretmene Bağlanma	Bakım Kişiyeye Bağlanma	Veren	Sağlıklı Ayrışma
AYN_YA46	.29						
AYN_YA41	.80						
AYN_YA42	.80						
AYN_YA34	.72						
AYN_YA40	.72						
AYN_YA43	.72						
AYN_YA23	.71						
AYN_YA48	.70						
AYN_YA44	.70						
AYN_YA16	.55						
AYN_YA37	.55						
AYN_YA5	.55						
AYN_YA9	.50						
AYN_YA18	.36						
AYN_YA1	.29						
AK_B21		.58					
AK_B27		.55					
AK_B19		.53					
AK_B22		.52					
AK_B38		.51					
AK_B24		.47					
AK_B11		.43					
AK_B15		.20					
AK_B26		.41					
AK_B3		.30					
BAG_IN35			.63				
BAG_IN25			.28				
BAG_IN20			.22				
BAG_IN12			.63				
BAG_IN14			.37				
BAG_IN47			.45				
BAG_IN31			.43				
BAG_IN4			.42				
BAG_IN28			.34				
BAG_IN51			.33				
BAG_IN7			.32				
OGR_B50				.59			
OGR_B29				.51			
OGR_B33				.41			
OGR_B36				.33			
OGR_B17				.28			
BVEK_B49					.68		
BVEK_B10					.64		
BVEK_B45					.59		
BVEK_B6					.50		
BVEK_B30					.44		
BVEK_B39					.41		
BVEK_B32					.40		
SAG_AY13							.66
SAG_AY8							.53
SAG_AY2							.30
<b>Varyansı Açıklama Yüzdesi</b>	12.77	6.86	5.21	4.86	4.76		4.22
<b>Toplam Yüzde</b>	12.77	19.63	24.83	29.69	34.45		38.66

Analiz sonucunda SITA'nın altı alt ölçeğine ait varyansın %38.66'sını açıkladığı bulunmuştur. Aynalamayı yaşama alt ölçeği, faktör yükleri .29 ile .80 arasında değişen 15 maddeden oluşmakta ve SITA'ya ait varyansın %12.77'sini açıklamaktadır. Akrana bağlanma alt ölçeği, faktör yükleri .20 ile .58 arasında değişen on maddeden oluşmakta ve SITA'ya ait varyansın %6.86'sını açıklamaktadır. Bağlılığı inkâr, faktör yükleri .22 ile .63 arasında değişen 11 maddeden oluşmakta ve SITA'ya ait varyansın %5.21'ini açıklamaktadır. Öğretmene bağlanma alt ölçeği, faktör yükleri .28 ile .59 arasında değişen beş maddeden oluşmakta ve SITA'ya ait varyansın %4.86'sını açıklamaktadır. Bakım veren kişiye bağlanma alt ölçeği, faktör yükleri .40 ile .68 arasında değişen yedi maddeden oluşmakta ve SITA'ya ait varyansın %4.76'sını açıklamaktadır. Sağlıklı ayrışma alt ölçeği, faktör yükleri .30 ile .66 arasında değişen üç maddeden oluşmakta ve SITA'ya ait varyansın %4.22'sini açıklamaktadır. Genel olarak bakıldığında boyutlarda yer alan maddelerin faktör yüklerinin kabul edilen sınırların üzerinde olduğu ve açıklanan varyansın tatminkâr düzeyde olduğu söylenebilir.

### **SITA'nın Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

SITA'nın güvenilirlik çalışmasında, iki yöntem kullanılmıştır. Alt ölçek puanlarının kararlılığının belirlenmesi için test-tekrar test güvenilirliği, içtutarlık anlamında güvenilirliğin belirlenmesi için ise alt ölçeklerin Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır (Baykul, 2000).

### **Test-Tekrar Test Güvenilirliği**

Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği dört haftalık bir ara ile 415 öğrenciye iki kez uygulanmıştır. Birinci uygulamada ölçek 415 öğrenciye; ikinci uygulamada ise 259 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır (Baykul, 2000). Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı bakım veren kişiye bağlanma için .78, akarana bağlanma için .66, öğretmene bağlanma için .65, aynalamayı yaşama için .82, bağlılığı inkâr için .70 ve sağlıklı ayrışma için .55 olarak bulunmuştur.

### **İçtutarlık**

415 kişilik gruba yapılan uygulama sonuçlarına göre Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği'nin alt ölçeklerine ilişkin içtutarlık katsayısı (Cronbach alfa) hesaplanmıştır (Baykul, 2000). Ölçeğin alt ölçeklerine ilişkin içtutarlık (Cronbach alfa) katsayıları Tablo 2'de, Madde-Toplam Puan Korelasyonları ve Cronbach alfa'ları ise Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 2** Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerine İlişkin İçtutarlık (Cronbach alfa) Katsayıları

Uyum İndeksi	Uyum İndeks Değeri	Kabul Edilebilir Uyum Sınırı
<b>Aynalamayı Yaşama</b>	15	.91
<b>Akrana Bağlanma</b>	10	.71
<b>Bağlılığı İnkâr</b>	11	.72
<b>Öğretmene Bağlanma</b>	5	.63
<b>Bakım Veren Kişiye Bağlanma</b>	7	.65

Tablo 2'de görüldüğü gibi Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları; aynalamayı yaşama için .91, akrana bağlanma için .71, bağlılığı inkâr için .72, öğretmene bağlanma için .63, bakım veren kişiye bağlanma için .65 ve sağlıklı ayrışma için .39'dur.

**Tablo 3** Ergen Ayrışma Bireyleşme Ölçeği'nin Alt Ölçeklerine Göre Madde-Toplam Puan Korelasyonları ve Cronbach Alfaları

Maddeler	Madde-Toplam Korelasyonları	Cronbach Alfaları
AYN_YA1	.37	.92
AYN_YA5	.52	.91
AYN_YA9	.46	.91
AYN_YA16	.61	.91
AYN_YA18	.39	.92
AYN_YA23	.74	.90
AYN_YA34	.75	.90
AYN_YA37	.63	.91
AYN_YA40	.76	.90
AYN_YA41	.72	.90
AYN_YA42	.73	.90
AYN_YA43	.72	.90
AYN_YA44	.74	.90
AYN_YA48	.72	.90
AYN_YA46	.35	.92
BAG_iN4	.44	.69
BAG_iN7	.28	.71
BAG_iN12	.36	.70
BAG_iN14	.51	.68
BAG_iN20	.28	.72
BAG_iN25	.36	.70

BAG_iN28	.32	.71
BAG_iN31	.45	.69
BAG_iN35	.22	.72
BAG_iN47	.55	.68
BAG_iN51	.36	.70
AK_B3	.21	.71
AK_B11	.39	.68
AK_B15	.21	.72
AK_B19	.43	.67
AK_B21	.28	.70
AK_B22	.49	.67
AK_B24	.51	.66
AK_B26	.31	.69
AK_B27	.39	.68
AK_B38	.57	.65
BVEK_B6	.38	.61
BVEK_B10	.45	.58
BVEK_B30	.27	.63
BVEK_B32	.24	.65
BVEK_B39	.29	.63
BVEK_B45	.40	.60
BVEK_B49	.47	.57
OGR_B17	.25	.63
OGR_B29	.48	.52
OGR_B33	.48	.52
OGR_B36	.45	.55
OGR_B50	.29	.63
SAG_AY2	.17	.43
SAG_AY8	.28	.20
SAG_AY13	.25	.26

Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20'den düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2005). Tablo 3 incelendiğinde, sağlıklı ayrışmanın iki maddesi (.20 ve .26) dışında, diğer alt ölçek maddelerinin bireyleri iyi ayırt edebileceği görülmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Ayrışma Bireyleşme Ergen Testi'nin (Levine, Green ve Millon, 1986) bakım veren kişiye bağlanma, akrana bağlanma, öğretmene

bağlanma, aynalamayı yaşama, bağlılığı inkâr ve sağlıklı ayrışma alt ölçeklerinin ülkemiz için geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir. Ayrışma Bireyleşme Ergen Testi'nin altı alt ölçeğinin geçerliği için faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Bu altı alt ölçeğin özgün faktör yapısının Türk kültüründe de sergilenip sergilenmediğini sınamak ve ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak amacıyla çalışma grubundan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır.

SITA'nın uyarlama çalışması sonucunda yapılan faktör analizinde SITA'nın altı alt ölçeğine ait varyansın %38.66'sını açıkladığı bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için yapılan testin tekrarı yöntemiyle korelasyon katsayısı bakım veren kişiye bağlanma için .78, akrana bağlanma için .66, öğretmene bağlanma için .65, aynalamayı yaşama için .82, bağlılığı inkâr için .70 ve sağlıklı ayrışma için .55 olarak bulunmuştur. Sonuçlar ölçeğin yüksek içtutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin orijinalinde öğretmene bağlanma, bakım veren kişiye bağlanma ve sağlıklı ayrışmanın maddelerinin farklı alt ölçek maddeleriyle bir arada kullanıldığı görülmektedir. Türkçeye uyarlanması çalışmasında alt ölçek maddelerinin tek bir alt ölçek altında kullanılması yolu tercih edildiğinden, bu durumun belirtilen alt ölçeklerde iç tutarlığın düşük çıkmasına neden oluşturduğu düşünülebilir. Yine aynı şekilde ölçeğin iki maddesinin (akrana bağlanma alt ölçeğinin 15. maddesi ile bağlılığı inkâr alt ölçeğinin 20. maddesi) faktör yükünün düşük olmasının nedeninin, ölçeğin orijinalinde bazı maddelerin birden fazla alt ölçekte yer almasından kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Araştırma, bu çalışmada uygulamaların yapıldığı çalışma grubuyla sınırlıdır. SITA'nın bu altı alt ölçeğinin uyarlanmasındaki tüm aşamalar üniversite öğrencileri üzerinde yapılmasından dolayı üniversite öğrencileri dışındaki gruplar üzerinde çalışma yapmadan önce, yeniden geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ihtiyaç vardır. Böylelikle sonuçlar bu örneklem grubu için yeterli psikometrik özellikler ortaya koysa da farklı örneklem gruplarına yönelik çalışmaların yapılmasına gereksinim vardır. Ayrıca, açımlayıcı faktör analizlerinin aynı gruba ait veri tabanında gerçekleştirilmesi araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda Ayrışma Bireyleşme Ergen Ölçeği'nin geç ergenlerin ebeveynlerine bağlanma ile ilişkilerine bakılabilir. Ayrıca SITA kullanılarak yapılacak yeni çalışmaların, bireylerin ayrışma bireyleşme süreçlerini açıklamada önemli katkılar getireceği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aslan, S. (2008). Bağlanma ve uyum arasındaki ilişkide ayrışma bireyleşmenin aracılığı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Bartle, E. S. ve Anderson, A. S. (1991). Similarity between parents' and adolescents' levels of individuation. *Adolescence*, 26(104), 913-924.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Blos, P. (1989). *The adolescent passage*. Madison, Connecticut: International Universities Press Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Beşinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Göral, F. S. (2002). The second separation-individuation process of the Turkish young adults: the relationships between the perceived maternal parenting attitudes, second separation individuation, expanding self and experiences in the romantic relationships. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Hansburg, H. G. (1972). *Adolescent separation anxiety*. Illinois: Bannerstone House.
- Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 170-178.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kroger, J. (1985). Separation-individuation and ego identity status in New Zealand university students. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(2), 133-147.
- Levine, J. B., Green, C. J. ve Millon, T. (1986). The separation-individuation test of adolescence. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 123-137.
- Levine, J. B. ve Saintonge, S. (1993). Psychometric properties of the separation-individuation test of adolescence within a clinical population. *Journal of Clinical Psychology*, 49(4), 492-507.
- Lopez, F. G., Campbell, V. L. Ve Watkins, C. E. (1988). Family structure, psychological separation, and college adjustment: A canonical analysis and cross-validation. *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 402-409.

- Mccurdy, S. J. ve Scherman, A. (1996). Effects of family structure on the adolescent separation-individuation process. *Adolescence*, 31, 307-319.
- Rice, K. G., Cole, D. A. ve Lapsley, D. K. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37(2), 195-202.
- Tamar, M., Bildik, T., Şen Kösem, F., Kesikçi, H., Tatar, A., Yaman, B. Erermis, S. ve Özbaran, B. (2006). The characteristics of separation-individuation in Turkish high school students. *Adolescence*, 41(161), 177-184.
- Yaman, B. (2005). Ergenlerde ayrışma-bireyselleşme ve psikolojik uyum üzerinde ana-baba evlilik ilişkisinin ve aile ilişkilerinin etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.





## ÖZYETERLİK İNANCINI BELİRLEMEK ÜZERE KULLANILAN ÖLÇEK TİPLERİNİN PSİKOMETRİK ÖZELLİKLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Adnan KAN\*

### ÖZET

Bu çalışma ile özyeterlik ölçeği geliştirilirken kullanılacak madde cevap formatının psikometrik özellikler üzerindeki etkisi araştırılmıştır ve bu yolla öğretmen özyeterliğini ölçmek için psikometrik özellikler açısından en etkili ölçek türünün hangisi olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada üç ayrı cevaplama formatına sahip (likert tipi, 0-100 ve metrik) öğretmen öz yeterlik formu hazırlanmıştır. Bu formların her biri aynı maddeleri içermekle birlikte sadece cevap formatları değişik tutulmuştur. Farklı cevaplama formuna sahip öğretmen özyeterlik ölçeği Eğitim Fakültesinden yeni mezun olan 307 aday öğretmen üzerinde uygulanmış ve toplanan veriler üzerinden; ölçme sonuçlarının yapı geçerliği, bir ölçüte dayalı geçerlik, madde geçerliği, güvenilirlik ( $C_{\alpha}$  ve Genellenebilirlik katsayıları), güven aralıkları vb. gibi psikometrik özelliklerine ilişkin kanıtlar toplanmış ve birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Sonuç olarak, psikometrik özellikler göz önüne alındığında 0-100 cevaplama formatına sahip ölçeğin diğer cevaplama formatına sahip ölçeklerden daha güçlü psikometrik özelliklere sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırmanın bulguları ışığında, öğretmen özyeterliğini belirlemek üzere çalışma yapacak akademisyen ve bilim adamlarına bir çok alanda olduğu gibi öğretmen özyeterliğini ölçmek için 0-100 cevaplama formatına sahip ölçeği kullanmaları önerilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Özyeterlik, Öğretmen özyeterliği, ölçek geliştirme, ölçek cevaplama formatı, Genellenebilirlik analizi.

---

\* Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

## GİRİŞ

Psikoloji literatüründe özyeterlik kavramı üzerinde önemle durulmakta ve bu konuda bir çok çalışma yapılmıştır. Özellikle son yıllarda özyeterlik kavramı eğitim literatüründe de büyük ilgi görmüştür. Özyeterlik üzerindeki çalışmalar özellikle iki konuya odaklanmıştır. Birincisi; özyeterlik beklentisi ile başarı ve kariyer seçimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir (Zimmerman & Kitsantas 2005; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Cervone, 2004; Mini, 2004; Hampton & Mason, 2003; Fouad & Smith 1996; Betz & Hackett, 1997; Lent & Maddux, 1997). Bu çalışmalar göstermiştir ki; özyeterlik inancı kariyer seçimi ve akademik başarının iyi bir yordayıcısıdır. İkincisi ise; öğretmen özyeterlik inancı ve eğitimle ilgili değişkenlerle olan ilişkiler üzerinedir (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Esselman 1992; Ross, Gray & Gray, 2003, Guskey, 1988; Stein & Wang 1988, . Borton 1991; Cheung & Cheng, 1997; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Bu çalışmalar da öğretmen özyeterlik inancının eğitimle ilgili bir çok değişkenle yüksek düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca Bandura (1995, 1997) özyeterlik inancının bireylerin davranışlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini ve bu sebeple de bu kavramın bireysel fonksiyonlar üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Eğitimde ve psikolojide çok önemli ve kilit bir rol üstlenmesinden ve bir çok değişkenle ilişkili olmasından dolayı özyeterlik inancının ölçülmesi ve ölçme araçlarının geliştirilmesi öncelikli ve önemli bir konu haline gelmiştir. Bu konuda çok az çalışma yapılmış ve değerli önerilerde bulunmuşlardır. Bu çalışma ile özyeterlik ölçeği geliştirilirken kullanılacak cevaplama formatının psikometrik özellikler üzerindeki etkisi araştırılmış ve bu amaçla üç ayrı formda (likert tipi, 0-100 ve metrik) öğretmen öz yeterlik formu hazırlanmıştır.

## YÖNTEM

**Çalışma grubu:** Araştırma eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinden mezun olmuş, 124'ü (% 40) erkek, 183'ü (% 60) ise kız olmak üzere 307 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunun bölümlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** Çalışma grubunun bölümlere göre dağılımı

Bölüm	Matematik Öğr.	Psikolojik Danışma ve Reh.	Sosyal alan Öğr.	Sınıf Öğr.	Fen Bilgisi Öğr.	Türkçe Öğr.	Okul Öncesi Öğr.	İngilizce Öğr.
N	24	20	17	65	27	57	36	61

**Veri toplama aracı:** Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 3 farklı tepki (cevaplama) formatına sahip öğretmen özyeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesine ilgili literatür ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyelerinden oluşan bir kurul tarafından belirlenen ve raporlaştırılan öğretmen yeterlikleri kaynaklık etmiştir. Geliştirilen ölçeklerin üçü de aynı maddelere sahip olmakla birlikte, ölçekleri birbirinden ayıran tek fark cevap kategorilerinin farklı formatlara sahip olmasıdır. 1. versiyonda cevap kategorileri 0 (hiçbir şekilde yapamam) - 100 (kesinlikle yapabilirim) arasında, 2. versiyonda 1-5 arasında, 3. versiyonda ise bireylerin tepkilerini 0-10 cm. lik düz bir çizgi üzerinde belirtmeleri istenmiştir.

**Prosedür:** Ölçeklerin uygulaması eğitim ve öğretim yılı sonunda iki haftada yapılmıştır. Uygulama iki aşamada açıklanabilir. Birinci aşamada, günün ilk yarısında öğrencilerin yarısına 1. versiyonda (0-100) hazırlanmış özyeterlik ölçeği verilmiş, diğer yarısına ise 2. versiyonda (likert) hazırlanmış özyeterlik ölçeği verilmiştir. Daha sonra ise 1. versiyon verilen gruba 2. versiyon, 2. versiyon verilen gruba da 1. versiyon verilmiştir. Böylece taşıma etkisi giderilmeye çalışılmıştır. 2. aşamada ise günün ikinci yarısında öğretmen adaylarının tamamına 3. versiyon (metrik) verilmiştir. Her bir versiyonda maddeler aynı olmakla birlikte, maddelerin ölçek içerisindeki yerleri (sıraları) değiştirilmiştir. Uygulama aşamasında araştırmacı bütün sınıflara girmiş ve uygulamaya başlamadan önce öğrencileri içten ve samimi cevap vermeleri konusunda motive etmeye çalışmıştır. Bu aşamada kendini iyi hissetmeyen, ölçeği doldurmak istemeyen öğrencilerin ölçeği almayabileceği özellikle vurgulanmış ve araştırma dışında tutulmuştur.

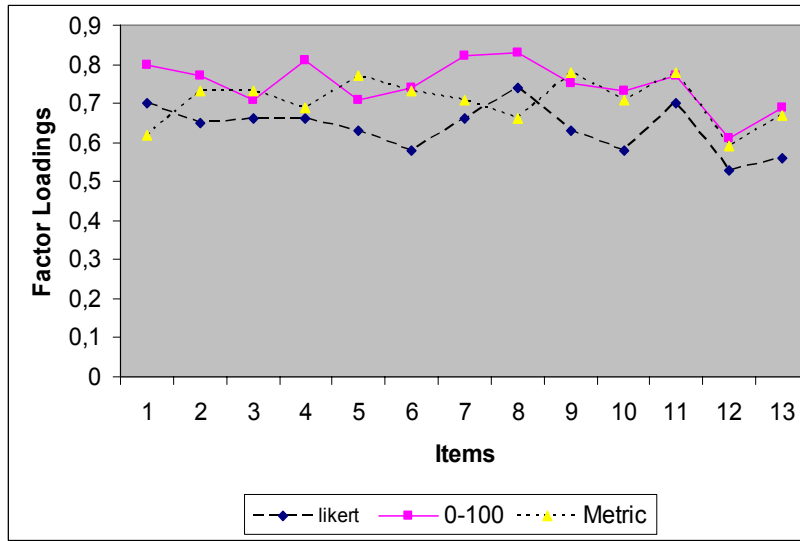
## BULGULAR VE YORUMLAR

Öncelikle ölçeğin faktör yapısını ve her bir maddenin faktör yükünü belirlemek amacıyla açıklayıcı (explatory) faktör analizi uygulanmıştır. Faktör yükünün 0.40 ve üzerinde olması maddenin ölçekle ölçülmek istenen özelliği ölçtüğüne ilişkin güçlü bir kanıt olarak kullanılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, üç farklı cevaplama formatına sahip öz yeterlik ölçeğinin de tek faktörlü yapıya sahip olduğu gözlenmiştir. Daha sonra madde geçerliğine ve iç tutarlığına kanıt sağlamak amacıyla madde test korelasyonları ve Cronbach alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Madde test korelasyon katsayısının 0.30 ve üzerinde olması, madde geçerliğine ilişkin kanıt olarak kabul edilmiştir. Tablo 1'deki bulgular incelendiğinde 0-100 cevaplama formatına sahip ölçeğin madde faktör

yükleri 0.61 ile 0.83 arasında değişirken, 5 dereceli cevaplama formatına sahip likert tipi ölçeğin madde faktör yüklerinin 0.53 ile 0.74, metrik ölçekten elde edilen madde faktör yüklerinin ise 0.59 ile 0.78 arasında değiştiği gözlenmiştir. Madde faktör yüklerinin farklı cevaplama formatına sahip ölçme araçları kullanıldığında nasıl değişim gösterdiği Şekil 1'de görsel olarak sunulmuştur.

**Şekil 1:** 0-100, Metrik ve Likert tipi cevaplama formatına sahip ölçeklerden elde edilen faktör yükleri



Faktör analizine ilişkin diğer bulgular incelendiğinde 0-100 cevaplama formatına sahip ölçeğe ait varyans açıklama oranı gerek likert tipi gerekse metrik ölçeğe ait varyans açıklama oranından daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Aynı tabloda verilen madde geçerlik indeksleri ve iç tutarlık güvenilirliğine ait bulgular incelendiğinde, 0-100 cevaplama formatına sahip ölçekten elde edilen madde geçerlik indekslerinin (madde-test korelasyonu) 0.55 ile 0.78 arasında, likert tipi ölçekten elde edilen madde geçerlik indekslerinin 0.45 ile 0.65 arasında, metrik ölçekten elde edilen madde geçerlik indekslerinin ise 0.53 ile 0.72 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ayrıca 0-100 cevaplama formatına sahip ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarına ait güvenilirlik indekslerinin diğer ölçek tiplerinden elde edilen güvenilirlik indekslerinden daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Tüm bu bulgular gerek yapı geçerliği (faktöryel yapı), gerekse madde geçerliği ve ölçme sonuçlarının güvenilirliğine ait güçlü kanıt sağlamak açısından 0-100

cevaplama formatına sahip ölçeğin, öğretmen özyeterliğini belirlemede daha etkili ve avantajlı olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılabilir.

**Tablo 1.** 0-100, metrik ve geleneksel likert tipi ölçekten elde edilen madde-test korelasyonları, faktör yükleri, varyans açıklama oranları ve güvenilirlik indeksleri

Madde-test korelasyonları			Faktör Yükleri		
Likert	0-100	Metrik	Likert	0-100	Metrik
.61	.75	.56	.70	.80	.62
.56	.72	.66	.65	.77	.73
.57	.65	.66	.66	.71	.73
.58	.76	.63	.66	.81	.69
.55	.66	.70	.63	.71	.77
.50	.69	.67	.58	.74	.73
.59	.77	.65	.66	.82	.71
.65	.78	.61	.74	.83	.66
.56	.70	.72	.63	.75	.78
.50	.68	.65	.58	.73	.71
.62	.72	.71	.70	.77	.78
.45	.55	.53	.53	.61	.59
.48	.63	.61	.56	.69	.67
Varyans açıklama oranı			.41	.56	.50
Güvenirlik katsayıları (Cra ve G katsayısı)			.87	.93	.91

Bunun dışında, üç farklı cevaplama formatına sahip ölçeğin bir ölçüte dayalı geçerliğine kanıt sağlamak ve birbiriyle karşılaştırmak amacıyla, KPSS eğitim bilimleri test puanları ve öğrencilerin eğitim süreci içinde ilgili eğitim derslerinden elde ettikleri ders başarı puanları (ABP) ölçüt olarak alınmış ve hangi cevaplama formatına sahip ölçek tipinden elde edilen ölçme sonuçlarının bu akademik başarı ölçülerini (KPSS ve ABP) daha iyi yordadığını belirlemek üzere regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** 0-100, metrik ve geleneksel likert tipi ölçekten elde edilen ölçme sonuçları ile akademik başarı indeksleri (KPSS ve ABP) arasındaki ilişki

Result	KPSS			ABP		
	Likert	Metric	0-100	Likert	Metric	0-100
b	-.042	-.14	-.045	-.036	-.097	.056
Standart error	.18	.057	.008	.16	.053	.007
t	-.23	-2.51	5.80	-.22	-1.85	7.71
p	.81	.013	.000	.827	.067	.000
$\beta$	.021	.199	.561	-.18	-.13	.67
R <sup>2</sup>		.222			.362	

Her bir ölçek tipinden elde edilen ölçme sonuçlarının modele girdiğinde yordama üzerindeki etkisini maskeleyememek için diğer bir ifade ile farklı cevaplama formatına sahip her bir ölçekten elde edilen ölçme sonuçlarının

bağımlı değişken üzerindeki etkisini birbirini etkilemeden görebilmek için Forced-entry hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. İlk olarak likert tipi ölçekten elde edilen ölçme sonuçları, daha sonra metrik ölçekten ve son olarak ta 0-100 cevaplama formatına sahip ölçekten elde edilen ölçme sonuçları modele dahil edilmiş, likert tipi ve metrik ölçekten elde edilen ölçme sonuçları, öğretmen adaylarının KPSS puanlarına (başarılarını) ait varyansın %8'ini açıklarken ve bu ölçek tiplerinden elde edilen ölçme sonuçları KPSS eğitim bilimleri alt testinden elde edilen puanların anlamlı bir yordayıcısı değilken, 0-100 cevaplama formatına sahip ölçek vasıtasıyla elde edilen ölçme sonuçları modele girdiği zaman  $R^2$  değeri 0.22'ye yükselmiş ve 0-100 cevaplama formatına sahip ölçekten elde edilen ölçme sonuçları KPSS eğitim bilimleri alt test puanlarının anlamlı bir yordayıcısı durumuna gelmiştir. Benzer şekilde, likert tipi ve metrik ölçekten elde edilen ölçme sonuçları öğretmen adaylarına ait eğitim bilimleri derslerine ait akademik başarılarını anlamlı biçimde yordamazken, 0-100 cevaplama formatına sahip ölçekten elde edilen ölçme sonuçları modele girdiğinde varyans açıklama oranı % 36'ya yükselmiş ve bu ölçek vasıtasıyla elde edilen ölçme sonuçları ABP'nin anlamlı bir yordayıcısı durumuna gelmiştir.

Ölçülmek istenen özellik açısından bireyler arası farklılıkları belirlemek veya ortaya çıkarmak oldukça önemlidir. Ölçmenin doğuşuna kaynaklık eden bu özellik ölçme araçları açısından da son derece önemlidir. Ölçme, ölçülen özellik açısından bireyler arası farklılıkları ortaya çıkarma amacı güttüğüne göre, ona hizmet edecek ölçme araçlarının da bu farklılıkları en iyi şekilde ortaya çıkarması istenen bir özelliktir. Bireysel farklılıkları en iyi ortaya çıkaran ölçek tipini belirlemek amacıyla üç farklı cevaplama formatına sahip ölçme sonuçları üzerinde genellenebilirlik analizi yürütülmüş ve sonuçlar Tablo 3' te verilmiştir.

**Table 3.** 0-100, metrik ve geleneksel likert tipi ölçeğe ilişkin varyans bileşenleri ve Genellenebilirlik katsayıları

Source	N	EVC	% TV	0-100		Likert		Metric	
				EVC	% TV	EVC	% TV	EVC	% TV
Person	307	83.07	49	.13	33	.961	39		
Item	13	10.75	06	.026	07	.128	05		
Person x Item		77.52	45	.242	61	1.40	56		
G Coefficient		<b>.52</b>		<b>.35</b>		<b>.41</b>			

Tablo 3 incelendiğinde, bireylerin tepkilerini 0-100 cevaplama formatına sahip ölçekle toplandığında, ölçülen özellik açısından bireyler arası farklılıkların göstergesi olan bireylerden gelen varyans toplam varyans içinde en yüksek paya sahiptir. Fakat aynı bireylerin tepkileri likert ve

metrik ölçekle toplanırsa tablo dramatik bir şekilde değişmekte ve toplam varyans içinde en fazla paya hata varyansı sahip olmaktadır. Bireyler tepkilerini likert tipi ölçekle belirttiklerinde bireylerden gelen varyansın toplam varyans içindeki payı %33 iken bireylerin tepkileri 0-100 cevaplama formatına sahip ölçekle toplandığında bu oran % 49'a yükselmiştir. Bu sonuçlar bireyler arası farklılıkları yansıtmaya açısından 0-100 cevaplama formatına sahip ölçeğin diğer ölçek tiplerine göre daha avantajlı olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılabilir.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışma daha önce bu konuda yapılan sınırlı sayıda çalışmayı destekleyen sonuçlar üretmiştir. Çalışmanın bulguları Bandura (1997) ve Pajares, Hartley ve Valiente (2001)'in bulgularıyla tutarlıdır. Çalışmanın bulguları 0-100 cevaplama formatına sahip ölçeğin psikometrik açıdan likert tipi (geleneksel) ve metrik ölçeklerden daha güçlü olduğunu göstermektedir. Pajares, Hartley & Valiente (2001) belirttikleri gibi 0-100 cevaplama formatına sahip ölçekler kullanıldığında bireyler daha ayırıcı kararlar verebilmektedir. Ayrıca genellenebilirlik analizi sonuçları 0-100 cevaplama formatına sahip ölçme aracı kullanıldığında ölçülen özellik açısından bireysel farklılıkların daha iyi ortaya çıkarılabileceğini göstermiştir.

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, öğretmen öz yeterliğini ölçmeye dönük olarak ölçek geliştirecek araştırmacılara ölçeklerini geliştirirken 0-100 tepki formatını kullanmaları ve Bandura (1997)'nin bu konuya ilişkin hazırladığı rehber kitabı göz önüne almaları önerilebilir.

### KAYNAKÇA

- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Newyork: Longman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Guide for constructing self-efficacy scales. (Available from Frank Pajares, Division of Educational Studies, Emory University, Atlanta, GA 36322).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Newyork: Freeman.

- Betz, N. A & Hacket, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5, 383-482.
- Bliss, J., & Finneran, R. (1991 April). Effect of school climate and teacher efficacy on teacher stress. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Borton, W. M. (1991, April). Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 341).
- Brennan, R. L. (1992) *Elements of generalizability theory*. Iowa City, IA: The American College Testing Program.
- Brennan, R. L. (2001) *Generalizability theory*. New York: Springer-Verlag.
- Brennan, R. L. (2003) Coefficients and indices in generalizability theory. Paper presented at the annual meeting of the American Statistical Association, San Francisco.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs psychosocial outcomes in adolescence: predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*. 37, 751-763.
- Cheung, W. M., & Cheng, Y.C. (1997). A multi-level analysis of teachers' self beliefs and behaviour, and students' educational outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., & Rajaratnam, N. (1972) *The dependability of behavioral measurements*. New York: Wiley.
- Elias, S. M., & Loomis, R. Í. (2002). Utilizing need for cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 1687-1702.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teaching. *Journal of Educational Research* 80 (2), 81-85.



- Fouad, N. A., & Smith, P. L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 338-346.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 4*, 63-69.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy –beliefs and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology, 41*, 101-112.
- Lent, R.W., & Maddux, J. E. (1997). Self-efficacy: Building a sociocognitive bridge between social and counseling psychology. *The Counseling Psychologist, 25*, 240-255.
- Maurer, T. J., & Pierce, H. R. (1998). A comparison of likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal of Applied Psychology, 83*, 324-329.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.
- Mini, B. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research, 97*, 287-298
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moran, M. T., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 33*, 214-221.
- Ross, J. A., Gray, A.H., & Gray, P. (2003). The contribution of prior student achievement and school process to collective teacher efficacy in elementary schools 1. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Shavelson, R. J., & Webb, N. M. (1991) *Generalizability theory: a primer*. Newbury Park, CA: Sage.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 4*, 171-187.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology, 70*, 397-417.

## ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARINA YÖNELİK ÖZYETERLİKLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Arş. Gör. F.Rana CEYLANDAĞ\*

### ÖZET

Öğretmen özyeterliği günümüzde eğitim alanındaki pek çok araştırmacının çalışmasına konu olmaktadır. Özyeterlik kavramı öğretmenler için tanımlanabileceği gibi okul müdürü, doktor, avukat, mühendis gibi daha birçok farklı meslek grubu için de tanımlanabilir. Bu konuda yapılan araştırmalarla, öğrenci özyeterlik inançlarının tanımı da yapılmış ve öğretmen özyeterlik inançlarından etkilendiği de çeşitli araştırmalarda saptanmıştır. Türkiye’de öğretmenlerin özyeterlik inançları konusuna yönelik yapılan araştırmalar, fen öğretimine yönelik, matematik öğretimine yönelik, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik öğretmen özyeterlikleri üzerine geliştirilmiş ölçekler ve yurt dışında bu alanda önceden geliştirilmiş ölçeklerin Türkçe’ye uyarlanması şeklinde gerçekleşmiştir. Ancak, yapılan çalışmalar arasında özellikle ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen adaylarının özyeterliği üzerine bir araştırma yoktur. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının özellikle ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerine özyeterlik inançlarını saptamak için yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek ODTÜ Eğitim Fakültesi’nde okuyan son sınıf öğrencilerine verilmiş, elde edilen verilerin faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Özyeterlik, öğretmen adaylarının özyeterliği, ölçme ve değerlendirme

---

\* Orta Doğu Teknik Üniversitesi [franac@gmail.com](mailto:franac@gmail.com)

## AMAÇ

Öğretmen özyeterliği kavramını tanımlamadan önce, özyeterlik kavramının tanımını yapmak, bir insanın özyeterliğinin nasıl geliştiğini, nasıl değiştiğini ve nasıl ölçüldüğünü açıklamak yararlı olacaktır. Bandura (1997) özyeterliği, kişinin bir işi yapabilmekteki kendine olan inancı olarak tanımlamıştır. Ona göre özyeterlik, kişinin seçimlerini ve motivasyonunu etkileyerek davranışlarına ve çevreyle olan ilişkisine de bir anlamda etki etmiş olur (Bandura, 1997). Bu kavrama dair vurgulanması gereken bir özellik, özyeterliğin kişinin bir işi gerçekleştirmedeki gerçek performansına değil de tamamen kişinin o performansını nasıl değerlendirdiğine yönelik inancı olmasıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Ayrıca özyeterlik, duruma ve yapılan işe göre de değişebilen bir kavramdır. Örneğin, bir kişi kompozisyon yazmada çok yeterli olduğuna inanırken, topluluk içinde konuşma yapmak açısından kendisini aynı derecede yeterli görmeyebilir. Bandura (1997), insanların özyeterlik inançlarının dört kaynaktan etkilendiğini ileri sürmüş ve bu faktörleri şöyle adlandırmıştır: performans başarıları (yapılan işler ve erişilen hedefler), dolaylı yaşantılar (başkalarının deneyimleri), sözel ikna (başkaları tarafından kişinin bir işi yapabileceğine ikna edilmesi), fizyolojik ve duygusal durumlar (kişinin bir işi gerçekleştirdiği sırada bedensel ve duygusal durumu).

Bu noktada, öğretmen özyeterliğinin tanımı, özyeterlik kavramının tanımından yola çıkılarak “öğrenme ortamında gerekli organizasyonu yapabilme ve öğretim işini yerine getirebilmeye olan inanç” şeklinde yapılabilir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmen özyeterlik inancı üzerine yapılan bazı araştırmalarda, öğretmen özyeterlik inancının öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere karşı tutumunu ve öğretmenliğe ilişkin tutumunu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Bunun yanında, öğretmen özyeterlik inançlarının bir öğretmenin meslekteki yılına göre de değişebildiğini gösteren araştırmalar da yapılmıştır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Türkiye’de öğretmenlerin özyeterlik inançları konusuna yönelik yapılan araştırmaların geçmişi çok eski değildir. Bu konuda yurtiçinde yapılan çalışmalar daha çok yurtdışında geliştirilen ölçeklerin dilimize ve kültürümüze adaptasyonu şeklinde gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, fen öğretimine yönelik, matematik öğretimine yönelik, öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik öğretmen özyeterlikleri üzerine ölçek geliştirme ve yurt dışında bu alanda önceden geliştirilmiş ölçeklerin Türkçe’ye uyarlanması çalışmaları yapılmıştır (Diken, 2004). Ancak yapılan çalışmalar arasında özellikle ölçme ve değerlendirme uygulamalarına

yönelik öğretmen özyeterliği üzerine bir araştırma yoktur. Özyeterlik kavramı ile, kişinin sadece o anki değil gelecekte yapacağı herhangi bir işteki performansını da değerlendirmesi söz konusu olduğundan (Bandura, 2001) öğretmen adaylarının da ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik özyeterliğinin ölçülebileceği düşünülmüştür. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının özellikle ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerine özyeterlik inançlarını saptamak için yeni bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek ile elde edilen verilerle, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki özyeterliklerini sorgulamalarına bir parça olsun katkıda bulunulabileceği düşünülmektedir.

## YÖNTEM

### Örnekleme

Araştırma örneklemini, ODTÜ Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde son sınıfta okuyan 100 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların bölümlere göre dağılımı şöyledir: ilköğretim matematik ve fen öğretmenliği bölümünden 66, ortaöğretim matematik ve fen öğretmenliği bölümünden 13 ve yabancı diller eğitimi bölümünden 21 öğrenci. Öğrencilere ders başlangıcında, dersi veren öğretim üyelerinin izniyle ulaşılmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ölçeğin maddeleri hazırlanırken, Talim ve Terbiye Kurulu ve Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın (EARGED) 2004 yılında Ankara'da gerçekleştirdiği bir çalıştayda belirlediği, *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri* (Tablo 1) esas alınmıştır. Çalışmamızda bu yeterlik alanlarından "Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme" yeterliği üzerinde durulmuş ve bu ana yeterliğin alt maddeleri esas alınarak bir ölçek soru havuzu oluşturulmuştur.

**Tablo1 . Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**

Alt Yeterlikler	Performans Göstergeleri
D1. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme	Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler.
D2. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme	Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer.
D3. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür

Yeni geliştirilen ölçeğin, kapsam geçerliğini sağlayabilmek için üniversitede farklı branşlardaki öğretim elemanlarından uzman görüşü alınmış, bu doğrultuda ölçeğin bazı maddelerinde ifade değişikliğine gidilmiştir.

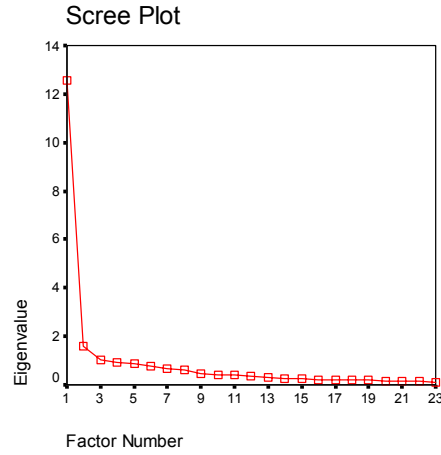
## BULGULAR

Öncelikle güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach Alfa Katsayısı ( $r = .96$ ) hesaplanmıştır. Buna ek olarak maddelerin çıkartılması durumunda, güvenilirlik katsayısında ne gibi değişiklikler olacağı gözden geçirilmiştir. Maddelerin herhangi biri ölçekten çıkartıldığında ölçeğin güvenilirliği azaldığı için ölçekte soru sayısı değişikliğine gidilmemiştir.

100 son sınıf öğrencisinden elde edilen veriler Açıklayıcı Faktör Analizi ile incelenmiş, faktörler kendi aralarında ilişkili olabileceğinden eğik eksen döndürmesine tabi tutulmuştur. Ölçeğin sahip olduğu faktör sayısına karar verilirken özdeğeri 1 ve 1'den büyük faktörler incelenmiş ve çizgi grafiği dikkate alınmıştır.

Özdeğeri 1'den büyük faktör sayısı üçtür ve bu faktörler toplam varyansın % 66.10'unu açıklamaktadırlar. Ancak çizgi grafiği (Şekil 1) incelendiğinde ölçeğin 2 ya da 3 faktörlü bir yapıda olabileceği görülmektedir. Toplam varyans yeniden gözden geçirildiğinde, 3. faktörün açıklanan varyansa katkısının çok da büyük olmadığı dikkat çekmektedir.

Şekil 1. Çizgi Grafiği



İlk iki faktörün açıkladığı varyans toplamda % 61.63 iken üçüncü faktör toplam varyansa yalnızca % 4.47'lik bir katkıda bulunmuştur. Bu noktada, ölçeğin iki faktörlü bir yapıda olabilmesi mümkün görünmektedir.

Faktör Analizi ile elde edilen üç faktörlü yapı incelendiği zaman maddelerden birinin beklenen faktöre yüklenmediği görülmüştür. Bu maddenin birinci faktördeki yükü de oldukça fazla görünmektedir. Faktör sayısını ikiyle sınırlandırıp analiz tekrar yapıldığında bu maddenin ilk faktöre ait olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda ilk faktöre 14 madde, ikinci faktöre de 7 madde yüklenmiştir. Bu iki faktöre yüklenen maddeler incelenerek ilk faktör “ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama ve analiz etme”, ikinci faktör ise “ölçme ve değerlendirme araçlarını geliştirme” olarak adlandırılmıştır. Elde edilen iki faktör için de güvenilirlik analizi yapılmış, ilk faktör için .94 olan Cronbach Alfa Katsayısı, ikinci faktör için .90 olarak hesaplanmıştır. Bu iki katsayı da ölçeğin faktör güvenilirliğinin yüksek olduğunun birer göstergesidir.

## YORUMLAR

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik özyeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirdiğimiz ölçek, iki faktörlü bir yapıda ve güvenilir sonuçlar veren bir araçtır. Ancak araştırmanın bazı sınırlılıklarının getirdiği ve giderilmesi halinde daha güvenilir sonuçlara ulaşılması söz konusu olabilecek eksiklikler göze çarpmaktadır.

Bu sınırlılıklardan biri, araştırma örnekleminin sadece bir üniversitenin eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerini kapsamaması ve dolayısıyla sonuçların tüm eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerine genellenemeyeceğidir. Bunun yanında, Tabachnick ve Fidell (2001) herhangi bir veri setiyle faktör analizi yapabilmek için yaklaşık 300 kişiden veri toplanması gerekliliğini ileri sürmüştür. Bu araştırmanın örneklemini ise sadece 100 son sınıf öğrencisini kapsamaktadır.

Genel olarak, insanlar kendileri hakkında fikirleri sorulduğunda yüksek puanları işaretleme eğiliminde bulunurlar (Bandura, 2001). Katılımcıların kendilerini değerlendirmeleri istenen ölçeklerde, katılımcıların gerçeği yansıtmayan cevapları verme olasılığı yüksektir. Bu çalışmada da geliştirilen ölçekle öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri istenmektedir. Gerçekçi olmadığı halde, yüksek puanlamaya gidilmesi ölçeğin yapı geçerliğine etki edebilecek bir etmendir. Katılımcıların kendilerine dair düşüncelerini herhangi bir şüpheye düşmeden, ölçekte yansıtılmalarını sağlayabilmek için anketin başında verilen ve uygulama sırasında da sık sık

tekrarlanan “katılımcı kimliğine dair herhangi bir bilgi alınmayacak, katılımcıların verdiği cevaplar araştırma süresince ve sonrasında saklı tutulacaktır” açıklaması yapılmıştır.

## ÖNERİLER

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik özyeterlik inançlarını ölçme amacıyla bir ölçek geliştirilmiş, ölçeğin güvenirlik analizi ve faktör yapısını belirleyen faktör analizi sonuçları sunulmuştur. Elde edilen sonuçların genellenebilmesi için farklı eğitim fakültelerinin son sınıf öğrencileriyle yeni bir örneklem oluşturulabilir. Araştırma örneklemini oluştururken, seçkisiz örnekleme metodu uygulanarak sonuçları genellemek mümkün olacaktır. Ayrıca daha fazla katılımcıdan (yaklaşık 300 kişi) veri toplanarak faktör analizi uygulandığında ölçeğin yapı geçerliğine de katkıda bulunulabilir. Yine bu çalışmada geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için, daha önceden geçerliği ve güvenirliği analiz edilmiş, konuyla paralel bir içeriğe sahip bir ölçek katılımcılara verilip yeni geliştirilen ölçek ile karşılaştırması yapılabilir.

Ölçek, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik özyeterlik inancını ölçmede kullanılmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, öğretmenlere de uygulanarak öğretmenlerin özyeterliklerini ölçmede geçerli bir araç olup olmadığı, güvenilir sonuçlar verip vermediği test edilebilir. Bu bağlamda, farklı değişkenleri de araştırmaya dahil ederek (örn. hizmetiçi eğitim almış olma, meslekteki yıl, mezun olunan bölüm) bu değişkenlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik özyeterlik inancıyla ilişkisine bakılabilir.

## KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). Guide for constructing self-efficacy scales. Mayıs 26, 2001, <http://www.des.emory.edu/mfp/banduraguide.html> adresinden alınmıştır.
- Diken, İ. (2004). Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, s. 102-112.



Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

MEB & EARGED (2004). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.

<http://oyegm.meb.gov.tr/yet/> adresinden alınmıştır.

Tabachnick, B. ve Fidell, L. (2001). Using Multivariate Statistics. Pearson Education Company, 4. Baskı.

Tschannen -Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., ve Hoy, W. K., (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.



# PDÖ - ENTEGRE TIP EĞİTİMİ PROGRAMINDA ÖĞRENCİLERİN KLİNİK AKIL YÜRÜTME BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Dr. Meral DEMİRÖREN\***

**Prof. Dr. Özden PALAOĞLU\*\***

## ÖZET

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Probleme Dayalı Öğrenme - entegre tıp eğitimi programına devam eden öğrencilerin klinik akıl yürütme süreci (KAYS) beceri düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan çalışma 2006–2007 eğitim-öğretim yılında, 156 Dönem 3 (%64) ve 98 Dönem 5 (%72) öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada, Groves ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen Klinik akıl yürütme problemleri (KAYP) kullanılmıştır. KAYP'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa yöntemi ile 0.76 olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin ortalama KAYS puanı  $159,69 \pm 36,19$  (maksimum 344) olarak belirlenmiştir Ortalama KAYS puanları, Dönem 5 öğrencilerinde Dönem 3 öğrencilerinden ( $p < .001$ ); kız öğrencilerde erkek öğrencilerden daha yüksek ( $p < .001$ ) gözlenmiştir. Öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü, üç olgu dışında, her olgu için en az bir güçlü hipotez üretmiştir. Öğrencilerin güçlü hipotez yaratmada en az başarı gösterdikleri olgular, KAYS performanslarının en düşük olduğu olgulardır. Dönem 5 öğrencilerinin güçlü hipotez bildirme oranları, iki olgu dışında Dönem 3 öğrencilerinden yüksektir ( $p = .000$ ). Çalışmadan elde edilen bulgular, KAYS'ın bilgiden bağımsız olmadığı, bilgi ve deneyimin artışı ile geliştiğini ve uzmanların acemilere göre daha iyi hipotez yaratığına yönelik çalışma bulgularını desteklemektedir. Bu çalışma, KAYP'nin tıp eğitiminde

\* Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı

\*\* Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi Anabilim Dalı

KAYS'nin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir. KAYS kazanımının tıp eğitimi boyunca gelişimini ortaya koyan zamansal izlem çalışması (longitudunal) ile desteklenmelidir.

**Anahtar sözcükler:** Klinik akıl yürütme, klinik akıl yürütme problemleri, tıp eğitimi, probleme dayalı öğrenme.

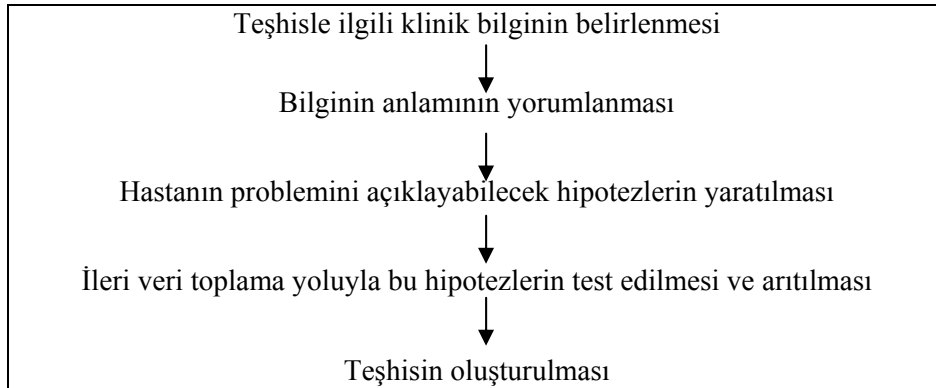
## GİRİŞ VE AMAÇ

Tıp eğitimi ile kazanılan en temel yeterliklerden biri klinik yeterliktir. Klinik yeterlik 3 bileşenden oluşur. Bunlar (Groves ve arkadaşları, 2002):

- klinik beceriler (iletişim, anamnez alma, fizik muayene vb.)
- bilgi
- klinik akıl yürütme

Klinik akıl yürütme (KAY), klinik yeterliğin merkezi bileşenidir (Higgs ve Jones, 1993). KAY, bir klinik vakadan elde edilen bilgilerin, hekimin/öğrencinin bilgisi ve deneyimi ile entegre edilmesi, sentez edilmesi ve hastanın probleminin teşhisinde ve hastanın yönetiminde kullanılmasıdır (Groves ve arkadaşları, 2002). KAY, klinik uygulamaların altında yatan bilişsel süreç olarak ele alınır (Round, 2001).

Elstein ve arkadaşları (1978), KAY sürecini Şekil 1'deki gibi şematize etmiştir (Akt: Groves, 2003). Hipotez yaratma ve test etme yoluyla akıl yürütme, klinik durumların karmaşıklığı, potansiyel olarak ulaşılabilir bilginin çok fazla olması ve çalışan hafızanın kapasitesinin sınırlılığı nedenleriyle klinik uygulamalar için temel bir gereksinimdir ve önemlidir (Charlin ve arkadaşları, 2000).



Tıp eğitiminde KAY öğretiminde, akıl yürütme süreci ile birlikte gerekli bilginin kapsamının da öğretilmesi destek gören bir yaklaşımdır. PDÖ, kavram haritalama, hasta başı uygulamalar, vaka çalışmaları (case-study) KAY öğretiminde kullanılan öğretim yöntemleri arasında yer almaktadır. Tıp eğitiminde klinik öncesi yıllarda yaygın olarak kullanılan PDÖ ile kazandırılması hedeflenen temel yeterliklerden birisi, klinik akıl yürütme becerisidir (Davis ve Harden, 1999).

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde (AÜTF), geleneksel sistemde klinik eğitimde yaşanan sorunları ortadan kaldırılmak ve çağdaş tıp eğitimi ilkeleri doğrultusunda geliştirmek amacıyla mezuniyet öncesi eğitim yeniden yapılandırılmıştır. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Dönem 1'den itibaren uygulanmaya başlanan yeni eğitim modeli, PDÖ yaklaşımını merkeze alarak, temel ve klinik bilimler arasında yatay ve dikey entegrasyonu sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Bu eğitim modeli ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel yeterliklerden biri de, klinik akıl yürütme becerisidir.

Çalışmanın amacı, PDÖ - entegre tıp eğitimi programına devam eden öğrencilerin Klinik akıl yürütme süreci (KAYS) becerisini klinik akıl yürütme problemleri (KAYP) kullanarak ölçmek ve programın farklı düzeylerinde öğrencilerin KAYS beceri düzeylerini ortaya koymaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. PDÖ – entegre tıp eğitiminde klinik öncesi ve klinik eğitim sonunda öğrenciler KAYS becerisine ne derece sahiptir?
2. Öğrencilerin KAYS beceri düzeyleri;
  - a. Eğitim dönemine
  - b. Cinsiyete
  - c. Mezun oldukları orta öğretim kurumuna göre farklılık gösteriyor mu?
3. Öğrencilerin güçlü tanı bildirme oranları eğitim dönemine göre farklılık gösteriyor mu?

## YÖNTEM

Çalışma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni öğrencilerin klinik akıl yürütme süreci (KAYS) beceri düzeylerini ifade eden klinik akıl yürütme problemleri (KAYP) puanlarıdır. Bağımsız değişkenler ise;

- öğrenim görülen dönem
- cinsiyet
- mezun olunan orta öğretim kurumudur (okul türü)

### **Çalışma Evreni**

Çalışma evrenini AÜTF’de 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı’nda eğitimlerini sürdüren 245 Dönem 3 ve 137 Dönem 5 öğrencisi olmak üzere toplam 382 öğrenci oluşturmaktadır. PDÖ – entegre tıp eğitimi modelinde henüz intörlük dönemini tamamlayan öğrenci kohord olmadığından, Dönem 6 öğrencileri çalışma dışında tutulmuştur. Çalışmada evrenin tümüne ulaşılması hedeflenmiş, ancak 156 Dönem 3 öğrencisi (%63,7) ve 98 Dönem 5 öğrencisine (%71,5) ulaşılmıştır.

### **Ölçek**

Çalışmada Groves ve arkadaşları (2002) tarafından geliştirilen ve Avustralya Queensland Üniversitesi Mayne Tıp okulu’nda uygulanan KAYP kullanılmıştır. KAYP, tanı doğruluğu değil, klinik akıl yürütme sürecinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Uzmanlar tarafından klinik doğruluğu ve gerçekçiliği doğrulanan klinik senaryolarla sağlanan bilgi bazında, öğrencilere her olgu için düşündükleri en olası 2 tanıyı belirlemeleri, tanıların formüle etmelerinde önemli olduğunu düşündükleri olgu özelliklerini sıralamaları, bu özelliklerin pozitif veya negatif olarak etkilerini ve ağırlıklarını belirlemeleri istenmektedir. KAYP’i ile, klinik akıl yürütme sürecinin ilk üç aşamasının test edilmesi hedeflenmiştir: klinik bilginin yorumlanması, ilgili bilginin belirlenmesi ve hipotez yaratma.

KAYP, 10 klinik problemden oluşmaktadır. Klinik problemler, vücut sistemleri, patolojik süreçler ve hasta demografileri dikkate alınarak oluşturulmuş, böylece kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Her klinik problem, mutlak bir doğru yanıt olmayacak şekilde, çeşitli olası hastalık durumlarına uygun değişik zorluk derecelerinde hazırlanmıştır.

Çalışma kapsamında;

- i) KAYP’nin Türkçe’ye çevirisi Ekim-Kasım 2006 döneminde gerçekleştirilmiştir.
- ii) Ölçeğin Türkçe’ye çevirisi; İngilizce’yi çok iyi derecede bilen bir kişi tarafından yapılmış, ardından alan uzmanları, program geliştirme uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı tarafından gözden geçirilerek önerileri alınmıştır. Araştırmacı ve danışman tarafından yapılan değerlendirme ile KAYP Türkçe versiyonu oluşturulmuştur.

iii) Hazırlanan KAYP, çalışma grubu dışında yer alan Dönem 4 öğrencilerinden 20 gönüllüyle ön denemesi yapılarak, içerik, biçim ve dil yönünden test edilmiştir.

iv) Ön deneme sonuçları dikkate alınarak, KAYP'ne son şekli verilmiştir.

#### **Verilerin toplanması**

Veri toplama çalışmasından önce Türkçe'ye çevrilen KAYP ile öğrencilerin KAYS becerilerini ölçmede referans standartlar oluşturmak üzere bir referans grup belirlenmiştir. Uzman ve uzman olmayanların akıl yürütüme süreçlerinin farklı olması (Higgs ve Jones, 2000) ve çalışma grubunun tıbbi uzmanlığın henüz çok erken dönemlerinde olması nedeniyle, referans grubun uzman dışı bir grup olması tercih edilmiştir. Referans grup, AÜTF İç Hastalıkları ABD'da 3. ve 4. yılında olan araştırma görevlilerinden oluşturulmuştur. Referans gruba katılımda gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Referans grup KAYP uygulaması sonuçları analiz edilerek referans standartlar oluşturulmuştur.

Referans grup çalışması tamamlanmasını takiben Mayıs 2007'de Dönem 3 ve 5 öğrencilerine KAYP uygulanmıştır. Uygulamalar araştırmacı gözetiminde gerçekleşmiş ve kaynak kitap ya da kişiye başvuru olmaksızın, öğrencilerin bireysel olarak yanıtlamaları sağlanmıştır.

#### **Verilerin çözümlenmesi**

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin (n=254) 10 klinik problemde oluşan KAYP setine verdikleri yazılı yanıtlar "Değerlendirme Rehberi" ve "Puanlama Çizelgeleri" kullanılarak araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Toplam KAYS puanlarının eğitim dönemlerine ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ilişkisiz gruplar için t testi, mezun olunan orta öğretim kurumuna göre karşılaştırılması ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak test edilmiştir.

### **BULGULAR**

Çalışma grubunun ortalama KAYS puanı  $159,69 \pm 36,19$  olarak bulunmuştur. Mod, 157,00, Medyan 159,00, minimum 62,00 ve maksimum 235,00 olarak tespit edilmiştir.

KAYS puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. KAYP'den elde edilebilecek maksimum puan 344'dür. Öğrencilerin ortalama KAYS puanının maksimum puana göre kapsama oranı %46,4'dür.

Dönem 3 öğrencilerinin ortalama KAYS puanı  $145,0 \pm 31,181$ , Dönem 5 öğrencilerinin  $183,0 \pm 31,042$  olarak belirlenmiştir. Dönem 3 ve Dönem 5

öğrencilerinin ortalama KAYS puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .001$ ).

Çalışma grubundaki kız öğrencilerin ortalama KAYS puanı  $168,94 \pm 33,548$ , erkek öğrencilerin  $149,53 \pm 36,393$  olarak belirlenmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin ortalama KAYS puanları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .001$ ). Çalışma grubundaki öğrencilerin mezun oldukları orta öğretim kurumunun türüne göre ortalama KAYS puanları incelendiğinde, ortalama KAYS puanlarının  $146,10 \pm 37,693$  ve  $177,09 \pm 37,516$  arasında değiştiği ve One way ANOVA ile yapılan analiz ile aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $p > .05$ ).

Her KAY problemi (olgu) için ortalama puanlar Çizelge 1’de sunulmuştur. Olguların olası maksimum puanları farklılık gösterdiğinden, olgu ortalama puanları maksimum puana göre kapsama yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur.

**Çizelge 1.** Çalışma grubunun KAYS puanlarının olgulara göre dağılımı

Olgu no	Ortalama puan $\pm$ Standart sapma	Olası maksimum puan	Maksimum puana göre kapsama yüzdesi (%)
1	15,29 $\pm$ 5,383	28	54,6
2	20,84 $\pm$ 6,615	34	61,3
3	22,18 $\pm$ 8,257	46	48,2
4	6,12 $\pm$ 3,733	21	29,1
5	17,09 $\pm$ 4,867	28	61,0
6	16,97 $\pm$ 5,846	34	49,9
7	17,98 $\pm$ 6,993	36	54,5
8	17,04 $\pm$ 8,012	39	46,1
9	9,70 $\pm$ 6,150	30	32,3
10	16,48 $\pm$ 7,076	48	34,3
<b>Toplam</b>	159,69 $\pm$ 36,191	344	46,8

Olgu 7 dışında, Dönem 5 ortalama olgu KAYS puanları Dönem 3’den daha yüksektir. Her olgu için belirlenen olası maksimum puana göre kapsama yüzdeleri incelendiğinde, en yüksek değerler, Dönem 3’de olgu 5’de (59,8), Dönem 5’de olgu 2’de (66,8) gözlenirken, en düşük değerler ise, her iki dönemde de olgu 4’de (sırasıyla 24,0 ve 37,3) gözlenmiştir.



**Çizelge 2.** Dönemlere göre ortalama olgu KAYS puanları

Olgu no	Olgu puanı sıra ortalaması		Olası maksimum puan	U değeri	p
	Dönem 3 (n=156)	Dönem 5 (n=98)			
1	118,53	141,78	28	6244,50	,014
2	113,83	149,27	34	5511,00	,000
3	100,38	170,67	46	3413,50	,000
4	107,07	160,02	21	4457,50	,000
5	122,83	134,93	28	6915,50	,200
6	112,80	150,89	34	5351,50	,000
9	97,27	175,62	30	2928,50	,000
	<b>Olgu ortalama puanı</b>			<b>t değeri</b>	<b>P</b>
7	18,22	17,61	36	,640	,523
8	14,35	21,32	39	-7,594	,000
10	14,09	20,29	48	-7,498	,000

Olguların KAYS puanlarının dönemlere göre karşılaştırılmasında (Çizelge 2), normal dağılım gösteren olgular için bağımsız gruplar için t testi, normal dağılım göstermeyen olgular için Mann-Whitney testi kullanılmıştır. 10 olgudan sekizinde (Olgu 5 ve 7 dışında) ortalama KAYS puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ( $p < .05$ ).

Çalışmada referans grubun ağırlıklı olarak (%50'den fazlası tarafından tercih edilen) tercih ettiği olası tanı/tanı grupları "güçlü tanı" olarak kabul edilmiştir. Olgu 4, 9 ve 10 dışındaki olgularda öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü en az bir güçlü tanı bildirmiştir. Dönemlere göre öğrencilerin güçlü tanı bildirme durumları Çizelge 3'de sunulmuştur. Güçlü tanı bildiren öğrencilerin dönemlere göre farklılık gösterip göstermediği Ki-kare ile test edilmiştir. Olgu 1 ve 7 dışında, Dönem 5 öğrencilerinde güçlü tanı bildirme oranı Dönem 3 öğrencilerinden daha fazla gözlenmiş ve farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p = ,000$ ).

**Çizelge 3.** Dönemlere göre öğrencilerin güçlü tanı bildirme oranları

Olgu no	Dönem	Güçlü tanı n (%) <sup>*</sup>			N	X <sup>2</sup>	p
		0	1	2			
1	3	11(7,1)	114(73,1)	31(19,9)	156	,377	,801
	5	6(6,1)	75(76,5)	17(17,3)	98		
2	3	16(10,3)	90(67,7)	50(32,1)	156	43,506	,000
	5	3(3,1)	22(22,4)	73(74,5)	98		
3	3	12(7,7)	115(73,7)	29(18,6)	156	73,725	,000
	5	1(1,0)	26(26,5)	71(72,4)	98		
4	3	149(95,5)	7(4,5)	0(0,0)	156	52,773	,000

	5	58(59,2)	39(39,8)	1(1,0)	98		
5	3	26(16,7)	122(78,2)	8(5,1)	156	75,546	,000
	5	1(1,0)	48(49,0)	49(50,0)	98		
6	3	10(6,4)	82(52,6)	64(41,0)	156	15,483	,000
	5	3(3,1)	30(30,6)	(65(66,3)	98		
7	3	12((7,7)	99(63,5)	45(28,8)	156	1,073	.585
	5	11(11,2)	62(63,3)	25(25,5)	98		
8	3	65(41,7)	79(50,6)	12(7,7)	156	64,517	,000
	5	8(8,2)	44(44,9)	46(46,9)	98		
9	3	155(99,4)	1(0,6)	0(0,0)	156	185,183	,000
	5	17(17,3)	78(80,6)	2(2,0)	98		
10	3	124(79,5)	32(20,5)	0(0,0)	156	53,324	,000
	5	34(34,7)	60(61,2)	4(4,1)	98		

Satır yüzdesi

Çalışmada kullanılan KAYP'nin kapsam geçerliği, hem KAYP'nin değerlendirilmesi hem de referans standartlarının oluşturulması aşamasında sağlanan alan uzmanı desteği ile sağlanmıştır. Ayrıca, KAYS düzeyini belirlemede kullanılacak olan referans standartların çalışmanın yapılacağı toplum için geçerli olmasını sağlamak üzere, KAYP, tıp eğitimini tamamlamış, pratik deneyime sahip ama uzmanlaşmamış bir gruba (İç Hastalıkları ABD asistanları) uygulanarak referans standartlar oluşturulmuştur. Tıp eğitiminin farklı düzeylerinde olan ve KAY açısından farklı eğitim yaşantılarına sahip iki grup arasında KAYS puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermesi de ( $p < .001$ ) “grup farklılıkları yoluyla yapı geçerliği”nin bir kanıtı olarak kabul edilebilir. KAYP'nin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa yöntemi ile 0.76 olarak belirlenmiştir.

## YORUMLAR

Çalışma ilişkisel tarama desenine uygun olarak planlanmıştır. Kısa zamanda daha geniş bir gruptan veri elde edilmesini sağlayan tarama deseninin kesit alma yaklaşımı, AÜTF'de KAY kazanımı konusunda yapılan ilk çalışma olması nedeniyle tercih edilmiştir. Ancak, tıp eğitim sürecinde KAY kazanımının gelişimi ve değişimi hakkında yorum yapılmasına sınırlılık getirmektedir.

Çalışmada ulaşılan öğrenci yüzdeleri açısından iki dönem benzerlik göstermektedir. Çalışmaya katılan öğrenci sayıları, kullanılan istatistiksel yöntemler (t testi, one way ANOVA, nonparametrik testler) açısından bir kısıtlılık yaratmamıştır. Ancak, sonuçların çalışma evrenine genellenebilirliği bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir.

Çalışma grubunun ortalama KAYS puanının maksimum puanı kapsama oranı %46,4'tür. Bu oran, Dönem 3 için %42,15 ve Dönem 5 için %53,20'dir. Bulgular, Groves ve arkadaşlarının KAYP ile gerçekleştirdikleri çalışma bulguları (Dönem 2 için %42,0, Dönem 3 için %43,5 ve son sınıf öğrencileri için %52,8) ile uyumludur (Groves ve arkadaşları, 2002).

Dönem 3 ve dönem 5 öğrencilerinin ortalama KAYS puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermesi, KAYS'nin bilgiden bağımsız olmadığı (Higgs ve Jones, 2000), bilgi ve deneyimin artışı ile geliştiğini desteklemektedir. Aynı zamanda, KAYP'nin ayırt etme gücünün bir göstergesi olarak da kabul edilebilir.

Olgular bazında incelendiğinde, olgu 4, 9 ve 10'da öğrencilerin performansı %40,0'ın altında kalmıştır. Öğrencilere zor gelen olgular iki grupta benzerlik göstermektedir. Olgu 5 ve 7 dışında, Dönem 5 öğrencilerinin ortalama olgu puanları Dönem 3 öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ( $p < .05$ ). Olgu 5 ve 7'de öğrencilerin olgu puanlarının eğitim dönemlerine göre farklılık göstermemesinin olası bir nedeni, olguların Dönem 3 öğrencilerine kolay gelmesi olabilir. Dönem 3 öğrencilerinin her iki olguda, olgu puanının maksimum puanı kapsama yüzdesi %50'nin üzerindedir. Ancak bu bulgu, aynı özellikleri taşıyan olgu 1 (%52,5) ve olgu 2'de (%57,8) gözlenmemiştir.

Olgu dışında, olası bir neden, eğitim programı ve öğrenci kazanımları ile ilgili olabilir.

Bildirilen olası tanı çeşitliliği açısından Dönem 3 ve 5 öğrencileri benzerlik göstermektedir. Ancak, olası tanı bildirimleri ile KAYS ilişkisi, tanı çeşitliliğinden çok, bildirilen olası tanıların referans standartlarda yer alan tanı/tanı kategorileri ile ilişkisi bağlamında değerlendirilmiştir. "Güçlü tanı" (referans grubun %50'den fazlası tarafından tercih edilen olası tanı) oluşturma, yani hipotez yaratma KAY performansı açısından önemlidir. Allen ve arkadaşlarının çalışmasında (1998), hekimlerin ve öğrencilerin uygun kanıt kullanma ve indeksleme yeteneğinin, doğru hipotezi erken yaratmanın bir fonksiyonu olduğu gösterilmiştir. Olgu 4, 9 ve 10 dışındaki olgularda öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü en az bir güçlü tanı bildirmiştir. Olgu 4, 9 ve 10'da öğrencilerin büyük kısmı (sırasıyla %81,5, %67,7 ve %62,2), güçlü tanı dışında tanı bildirmişlerdir. Bu olgular, öğrencilerin ortalama olgu puanlarının en düşük olduğu olgulardır. Güçlü tanıdan uzaklaşmanın, düşük KAYS performansı ile birlikte olduğu söylenebilir. Groves ve arkadaşları, hipotez hatalarının KAY performansına katkısının olgunun güçleşmesi ile arttığını göstermiştir. (Groves ve arkadaşları, 2003). Olgu 1 ve 7 dışında, Dönem 5 öğrencilerinin güçlü tanı bildirme oranları

Dönem 3 öğrencilerinden anlamlı olarak daha yüksektir ( $p = ,000$ ). Bu bulgu, uzmanların acemilere göre daha iyi hipotez yarattığı bulgusu ile uyumludur (Thomas, 1997). Benzer şekilde, Groves ve arkadaşlarının çalışmasında (2003) deneyim artışı ile (uzmanlaşmada ilerlerken), hipotez yaratmadaki hataların azaldığı gösterilmiştir. Nendaz ve arkadaşları (2000), deneyimli doktorlar ile karşılaştırıldığında, daha genç doktorların daha az ilişkili bilgi topladığını; daha az ilişkili tanısal hipotez değerlendirdiğini ve daha düşük ilintili tanıları koyduğunu bildirmiştir. Güçlü tanı bildirme oranları açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermeyen olgu 1 ve 7’de, her iki dönem öğrencilerinin olgu performansı %50,0’nin üzerindedir. Bu bulguda, olgunun öğrencilere kolay gelmesinin etkisi olabilir. Olası tanıları, yani hipotezler genellikle önceki deneyimler ve bilgiler kullanılarak ortaya konur (Charlin ve arkadaşları, 2000). Acemiler, sahip oldukları bilgi yapıları ile karşılaştıkları klinik olgular arasında bağlantı kurmada zorlanırlar, çünkü ya bu tür vakalarla ilgili deneyimleri ya da temel bilgileri eksiktir. Acemi öğrenenler verilen bir vaka için sıklıkla bir seri olası tanıları yaratırlar ve bu tarz uzun bir listeyi önceliklendirmede sıkıntı yaşarlar (Bowen, 2006).

Tıp eğitiminde PDÖ klinik öncesi dönemde hem yansıtıcı sorgulama becerisinin gelişimine temel oluşturarak, hem de örnekler (olgular) deposu oluşumuna katkıda bulunarak KAY gelişimini destekler (Maudsley ve Strivens, 2000). Çalışmaya katılan her iki öğrenci grubu tıp eğitimlerinin ilk üç yılında, her yıl 16 olmak üzere toplam 48 PDÖ senaryosu ile çalışmıştır. Dönem 3 öğrencileri olgu 4 dışında, tüm olgulara ait tanı/tanı kategorilerinde yer alan hastalıklarla, en az 1 PDÖ senaryosunda karşılaşmıştır. Olgu 1 ve 7’de Dönem 3 öğrencilerinin güçlü tanı bildirme oranları, Dönem 5 öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ( $p > ,05$ ). Olgu 2, 3, 5, 6’da ise, Dönem 3 öğrencilerinin en az bir güçlü tanı bildirme oranlarının %83,3 ile %93,6 arasında değiştiği gözlenmiştir. Bu bulgular, Eshach ve Bitterman’ın (2003), PDÖ’nün hem vakanın hikayesi hem de hastalıkla ilgili kuralları tanımlayan zengin indeks maddeleri şeklinde hafızada indekslenmesine olanak sağladığı yönündeki görüşlerini desteklemektedir. Ancak, literatürde PDÖ’nün KAY kazanımı açısından sınırlılık yaratabileceği de tartışılmaktadır. Belirli olgularla çalışmanın, yeterli bilgi temeli ve klinik deneyime/temasa sahip olmayan öğrencilerde yeni olgularla karşılaşma durumunda, sıklıkla gördükleri olguları hatırlamalarına neden olacağı ve yanlışlıklar yaratabileceği tartışılmaktadır (Eshach ve Bitterman, 2003). Dönem 3 öğrencilerinin güçlü tanı kategorisine girmeyen tanıları da PDÖ senaryolarındaki tanıları yer verdikleri gözlenmektedir. Bunda, olgunun kendileri için zor gelmesi durumunda, bildik PDÖ senaryolarına başvurmaları etkili olabilir. Bu

bulgularından yola çıkılarak, preklinik dönemde çalışılan PDÖ senaryolarının KAYS'nin hipotez oluşturma aşamasına etkisi daha detaylı araştırılabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Klinik akıl yürütmenin (KAY) tıp eğitiminin temel kazanımlarından biri olması ve tıp eğitimi reformlarının temel bileşenlerinden birini oluşturması nedeniyle, eğitim sürecinde KAY kazanımının izlenmesi ve değerlendirilmesi, tıp eğitimi geliştirmeye yönelik çabalar içinde giderek daha fazla yer almakta ve önem kazanmaktadır.

Çalışmada, KAYP'nin tıp eğitiminin farklı düzeyindeki öğrencilerin KAYS performanslarını ayırt etme gücüne sahip olduğu gösterilmiştir. KAYP, tıp eğitiminde KAY sürecinin değerlendirilmesinde geçerli ve güvenilir bir araç olarak kullanılabilir.

Anlık kesitsel tarama dizaynı ile yürütülen bu çalışmayı takiben, zamansal izlem çalışması ile tek bir öğrenci kohordunun tıp eğitimi süresince izlenmesi, KAY kazanımının tıp eğitimi boyunca gelişimini göstermesi açısından uygun olacaktır.

KAYP açısından, olgular ve referans standartlar kritik öneme sahiptir. KAYP referans standartlarının henüz uzmanlaşmamış hekimler, uzman hekimler veya karma bir grup baz alınarak oluşturulmasının KAYS değerlendirmeye etkisinin karşılaştırılması ayrı araştırma konusu olabilir.

Çalışma dizaynı, PDÖ-entegre tıp eğitiminin KAY becerisinin gelişimine etkisinin gösterilmesinde kısıtlılık yaratmaktadır. Bu nedenle, KAY becerisinin kazanımını hedefleyen preklinik ve klinik öğretim yöntemlerinin KAY kazanımına etkisini ortaya koyacak çalışmaların, KAY değerlendirme çalışmaları ile birlikte ele alınması yararlı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Allen, V.G., Arocha, J.F., Patel, V.L. (1998). Evaluating evidence against diagnostic hypotheses in clinical decision making by students, residents and physicians. *International Journal of Medical Informatics*, 51, 91-105.
- Bowen, J.L. (2006). Educational Strategies to promote Clinical Diagnostic Reasoning. *The New England Journal of Medicine*, 355, 2217-2225.
- Charlin, B., Tardif, J., Boshuizen, H.P.A. (2000). Scripts and medical diagnostic knowledge: Theory and applications for clinical reasoning instruction and research. *Academic Medicine*, 75(2), 182-190.

- Davis, M.H. & Harden, R.M. (1999). "AMEE Medical Education Guide No.15: Problem-based Learning: A Practical Guide", *Medical Teacher*, 21(2), 130-140.
- Eshach, H., Bitterman, H. (2003). From Case-based Reasoning to Problem-based Learning. *Academic Medicine*, 78(5), 491-496.
- Higgs, J. (1993). A programme for developing clinical reasoning skills in graduate physiotherapists. *Medical Teacher*, 15, 142-159.
- Higgs, J., Jones, M. (2000). *Clinical Reasoning in the Health Professions*. Second Edition. Publisher: Butterworth-Heinemann.
- Groves, M., Scott, I., Alexander, H. (2002). Assessing Clinical Reasoning: A Method to Monitor Its Development in a PBL Curriculum. *Medical Teacher*, 24(5), 507-515.
- Groves, M., O'Rourke, P., Alexander, H. (2003). Clinical Reasoning: The Relative Contribution of Identification, Interpretation and Hypothesis Errors to Misdiagnosis. *Medical Teacher*, 25(6), 621-625.
- Maudsley, G., Strivens, E.J. (2000). 'Science', 'critical thinking' and 'competence' for Tomorrow's Doctors. A review of terms and concepts. *Medical Education*, 34, 53-60.
- Nendaz, M.R., Raetzo, M.A, Junod, A.F., Vu, N.V. (2000). Teaching Diagnostic Skills: Clinical Vignettes or Chief Complaints?, *Advances in Health Sciences Education*, 5, 3-10.
- Norman, G. (2005). Research in Clinical Reasoning: Past History and Current Trends. *Medical Education*, 3, 418-427.
- Round, A. (2001). Introduction to Clinical Reasoning. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 7(2), 109-117.
- Thomas, R.E. (1997). Problem-based learning: measurable outcomes. *Medical Education*, 31, 320-329.

**RUTİN PROBLEMLERLE YAPILAN ÖLÇME-  
DEĞERLENDİRME ETKİNLİKLERİNDE ÇÖZÜMÜN  
DEĞERLENDİRİLMESİNDE ANALİTİK DERECELENDİRME  
ÖLÇEKLERİNİN KULLANIMINA BİR ÖRNEK: FİZİK  
EĞİTİMİNDE PROBLEM ÇÖZME UYGULAMALARI**

**Öğr. Gör. Dr. Yasin ÜNSAL \***

**Prof. Dr. Selma MOĞOL \*\***

**ÖZET**

Problem çözme, fizik öğretiminde önemli, fakat zannedildiği kadar doğru anlaşılmayan bir araçtır. Bu yöntem; fizik problemlerinin en doğru bir şekilde çözülmesi için iyi bir şekilde organize edilmiş etkili bir çözüm yolunu ifade etmektedir. Bu adımları doğru ve sistemli bir biçimde kullanmayı öğrenen bireyler; karşılaşacakları yeni ve karmaşık gibi görünen problemleri çözmek için basit bir yol öğrenmiş olurlar. Bu adımların en doğru şekilde değerlendirilmesi ise derecelendirme ölçekleri ile mümkündür. Öncü'ye (1994) göre bu ölçekler, herhangi davranışın bireydeki mükemmelliğini belirlemeyi sağlayan ya da bireyin performansının farklı mükemmellik derecesini belirtmede kullanılan araçlardır. Derecelendirme ölçeklerinin kullanımı ve yaygınlaşmasıyla sadece matematiksel sonucun puanlanması büyük ölçüde engellenmiş olmaktadır. Bu çalışma, ön test-son

---

\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalı – Ankara / Türkiye

\*\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalı – Ankara / Türkiye

test deneme modeliyle kontrol edilen bir öğretim tekniğinde kullanılan rutin problemlerin çözüm sürecinin; Hollabaugh (1995) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan bir analitik derecelendirme ölçeğiyle değerlendirildiği bir araştırmanın sonuçlarını yansıtmaktadır. Yapılan çalışmada öğrencilerin problem çözme sürecinde gösterdikleri performansları açık bir şekilde ortaya konulmuş, analitik derecelendirme ölçeklerinin faydaları üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın en önemli sonuçlarından birisi, problemlerin çözümleri değerlendirilirken bütüncül derecelendirme ölçeklerinden ziyade analitik derecelendirme ölçeklerinin tercih edilmesi yönündeki öneridir.

**Anahtar Sözcükler:** Problem Çözme, Rutin Problemler, Derecelendirme Ölçekleri, Fizik Eğitimi

## GİRİŞ

Problem çözme, fizik öğretiminde öteden beri kullanılan, doğru anlaşıldığı zannedilen fakat genellikle doğru anlaşılmayan ve bu nedenle de yanlış uygulanan bir araçtır. Çoğu öğrencinin problem çözümünü; öğretilen kavram ve prensiplerden farklı bir şey olarak algılaması ve “*Konuları anlıyorum fakat problemleri çözemiyorum.*” şeklindeki hayıflanmaları (Ünsal, 2006) da bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. Bu yakınma, öğrencilerin problem çözmeyi “*matematik çözüm modellerinin fizikteki uygulaması*” olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır.

Hestenes (1987), fizik öğretiminde geleneksel metotların yetersizliğine ve eğitimde önemli iyileştirmelerin yoğun bir pedagojik araştırma ve geliştirmeyle başarılabilmesine inanmak için hatırı sayılır sebepler bulunduğunu söyler. Bu yüzden, fizik öğretiminde önemli bir anahtar rolü olan problem çözme yönteminin iyileştirilmesi ve bir yaşam felsefesi olarak ele alınması için yoğun çabalar sarf etmek gerekmektedir. Çünkü problem çözme, diğer disiplinlerde olduğu gibi fizik öğretiminin de ayrılmaz bir bileşenidir ama ne yazık ki birçok öğretmen, problem çözmeyi başlı başına bir konu olarak görmektedir (Bağcı ve arkadaşları, 2004). Böyle hatalı bir değerler dizisiyle problem çözme, öğretmen için hem zaman hem de çaba açısından büyük bir sorun olmakta hatta problem çözme başlı başına “*problem*” haline gelmektedir.

Gerçekte bir fizik problemini çözmek diğer problemleri çözmekten çok da farklı değildir. Fiziğin kendine has yapısını dikkate alarak, genel problem çözme yöntemi dört temel kategoride ele alınabilir: *Probleme odaklanma ve problemi anlama (problemin fiziksel olarak tanımlanması), Çözümün planlanması, Planın uygulanması, Cevabın değerlendirilmesi.* Dört adımlık



bu süreç, fizik problemlerinin en doğru bir şekilde çözülmesi için iyi organize edilmiş etkili bir çözüm yolunu ifade eder. Bu adımları doğru ve sistemli bir biçimde kullanmayı öğrenen bireyler, karşılaşacakları yeni ve karmaşık gibi görünen problemleri çözmek için basit bir yöntem öğrenmiş olurlar. Öğrencilerin fizik problemlerini çözme yeteneği, problemlerin arkasındaki yasa ve ilkelerin kavratılmasıyla geliştirilebilir.

## YÖNTEM

Bu çalışma, kontrol edilen bir öğretim tekniğinde kullanılan rutin problemlerin çözüm sürecinin bir analitik derecelendirme ölçeğiyle değerlendirildiği bir deneysel araştırmanın (Ünsal, 2006) sonuçlarını yansıtmaktadır.

### Araştırmada Kullanılan Model

Araştırmada deneme modeli kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden sonuç ilişkilerini belirlemek amacıyla, doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modeli bir araştırmada amaçlar genellikle denence şeklinde ifade edilir. Böylece olayların olası nedenlerine ilişkin yargılar sınanmış olur. Böylesi bir tarz kuram geliştirme yönünden atılmış bir adım olarak nitelendirilmektedir (Karasar, 2000). Deneysel yöntemde, bir araştırmada değişkenleri ölçebilmek ve bu değişkenler arasındaki sebep sonuç ilişkilerini ortaya çıkarmak amaçlanır (Çepni, 2001). Böylece gruplara ayrılmış veya tek bir grup olarak mevcut materyal, herhangi bir işleme tabi tutulmadan, ölçme, tartma, sayma görme, koklama v.b. yollarla veya bir işleme tâbi tutularak, sağlanan bilgiler kaydedilmek suretiyle denemeler gerçekleşir. Bu işlemlerin ardından deney verileri analiz edilerek sonuçlar değerlendirilir (Arıkan, 2000).

Araştırmacılar tarafından geliştirilen “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Takımlarıyla Sürdürülen Problem Çözme Seansları”nın uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme oturumlarının uygulandığı 4 haftalık süreçte gösterdikleri problem çözme performansları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen probleme ilişkin; öğrencilerin zengin içerikli problemlerin çözümlerinde izledikleri aşamalar, Polya'nın literatüre kazandırmış olduğu dört aşamalı süreç dikkate alınarak analiz edilmiştir. Böylece geliştirilen öğretim tekniği kontrol altına alınmıştır.

### Araştırmanın Deneysel Deseni

Yapılan araştırmada Campbell ve Stanley (1996)'in geliştirdiği ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Tablo 1). Ön test ve son test kontrol gruplu desenin araştırmalarda kullanımı, beraberinde iki

temel avantajı getirmektedir. Bunlardan birincisi araştırmada aynı denekler kullanıldığı için farklı deneysel işlem şartları altında elde edilen ölçümlerin yüksek düzeyde ilişkili olması, böylelikle de istatistiksel gücün artmasıdır. İkinci avantajı ise daha az denek gerektirmesi ve her bir işlemde aynı öğrencilerin test edilmesinden dolayı zaman ve sarf edilen çaba bakımından ekonomiklik sağlamasıdır. Bu iki avantaj deneysel işlemin gerçek etkisini belirlemeye katkı sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2001).

**Tablo 1.** Araştırmanın Deneysel Deseni

<i>Grup</i>	<i>Ön Test</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Son Test</i>
DG	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub>	İDPÇS	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub>
KG	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub>	GY	T <sub>1</sub> , T <sub>2</sub> , T <sub>3</sub> , T <sub>4</sub>

Tablo 1’de DG, geliştirilen tekniğin uygulandığı deney grubunu; KG, geleneksel öğretim yöntemlerinin (GY) uygulandığı kontrol grubunu belirtmektedir. T<sub>1</sub>, Kavramsal Bilgi Testi-1’i; T<sub>2</sub>, Kavramsal Bilgi Testi-2’yi, T<sub>3</sub>, Problem Çözme Yöntemi Tutum Belirleme Ölçeğini ve T<sub>4</sub>, Problem Çözme Yöntemi Değerlendirme Ölçeğini göstermektedir. Deney grubunda ek olarak; “Tek Boyutlu Hareket” konusunun öğrenilmesinde ve ilgili problemlerin çözümünde ders saatleri dışında organize edilen “Zengin İçerikli Problemler” in kullanıldığı öğretim tekniği; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır.

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın genel evrenini Türkiye’deki fizik öğretmenliği birinci sınıfında okuyan öğretmen adayları; deneysel örneklemini ise 2002–2003 eğitim-öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı 1. sınıfında okuyan öğrencilerin tamamı (39 lisans öğrencisi) oluşturmaktadır. Bunlar arasından deney ve kontrol grupları *yansız* olarak seçilmiştir (Tablo 2); çünkü yansızlık örnekleminin temel kuralıdır (Karasar, 2005).

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Dağılımına İlişkin Betimsel Sonuçlar

<i>Grup</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>
Deney	20
Kontrol	19
<i>Toplam</i>	<i>39</i>

Araştırmanın başlangıcında deney grubu öğrencileri yapılan bir sunumla, geliştirilen öğretim tekniğinin nasıl uygulanacağı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmanın tamamı her iki grupta da 12 hafta; fakat problem çözme oturumları haftada birer saat uygulanmak üzere toplam dört

hafta sürmüştür. Ön test ve son testlerden elde edilen veriler istatistik paket program yardımıyla analiz edilmiştir. Gruplardaki öğrencilerin isimlerinin çalışmada yer almasının doğurabileceği hukukî engeller nedeniyle gerektiği yerlerde her bir öğrenci bir numara ile temsil edilmiştir. Deney grubunda yer alan takımlar ve takımların adları Tablo 3’de görülmektedir.

**Tablo 3.** Deney Grubunda Yer Alan Takımlar

<i>Takım No</i>	<i>Takım Adı</i>
1.Takım	C.O.N
2.Takım	Fırtına Fizikçiler
3.Takım	Çılgın Profesörler
4.Takım	İki Çiçek Bir Böcek
5.Takım	Curie’nin Kızları
6.Takım	Batakçılar

### Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı

Bu çalışmada  $T_1$ ,  $T_2$ ,  $T_3$ ,  $T_4$  den ziyade “zengin içerikli problemler” in çözüm sürecini değerlendirmede kullanılan bir *analitik derecelendirme ölçeği* üzerinde durulacaktır. Derecelendirme ölçekleri problem çözmede değerlendirme araçları olarak kullanılan ve davranışın bireydeki mükemmelliğini (derecesini) belirlemeyi sağlayan ya da bireyin performansının farklı mükemmellik derecesini belirtmede kullanılan ölçeklerdir (Öncü, 1994). Son zamanlarda bazı araştırma raporlarında “rubrik (rubric)” olarak da ifade edilen derecelendirme ölçekleri, değerlendirmede neyin önemli olduğunu belirtir ve bu netlik problem çözme sürecini mümkün olduğunca objektif bir şekilde değerlendirmeyi mümkün kılar (Moskal, 2000). Bu çalışmada kullanılan derecelendirme ölçeği Hollabaugh (1995) tarafından geliştirilmiş, araştırmacılar tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır (Tablo 4).

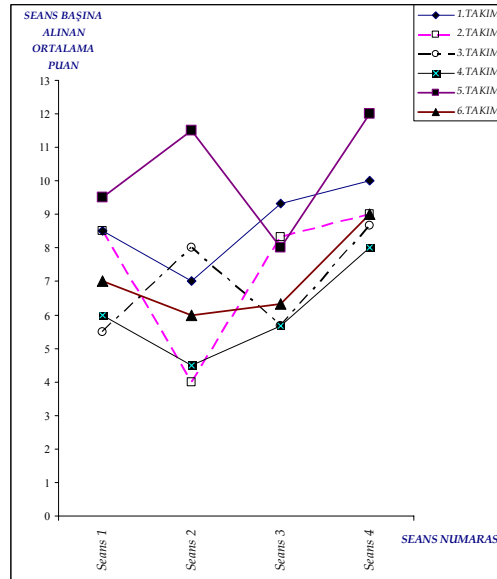
**Tablo 4.** Klasik -Yazılı Problem Çözümleri İçin Hazırlanan Analitik Derecelendirme Ölçeği

<b>Cözüm Aşamaları</b>	<b>Değerlendirmede Kullanılan Ölçüt</b>	<b>Puan</b>
<b>1. Problemi Anlama Süreci</b>	<i>Problemin anlaşılmasına dair hiç bulgu yok.</i>	0
	<i>Problem doğru olarak anlaşılmamış, fiziksel tanım ilgisiz ya da yetersiz.</i>	1
	<i>Problemin anlaşılması aşamasında kısmen eksiklikler (vektörel gösterim, bağıntı, serbest cisim diyagramları vs. eksik) var.</i>	2
	<i>Problem çok ufak (sadece eksenler isimlendirilmemiş ya da bir veri tanımlanmamış) eksikliklerle birlikte doğru bir şekilde anlaşılarak çözüm planına geçilmiş.</i>	3
	<i>Problem doğru bir şekilde anlaşılarak (problemi kendi kelimeleri ile kendi şekil ve grafikleri ile doğru bir şekilde yeniden ifade etmiş) çözüm planına geçilmiş.</i>	4
<b>2. Çözüm Planı Hazırlama</b>	<i>Çözüm planı (fiziksel+matematiksel) hiç yok ya da ilgisiz.</i>	0
	<i>Plan açık değil (Hangi bağıntının kullanılacağı belirtilmemiş ya da yanlış bağıntı kullanılmış.).</i>	1

	<i>Planlama tamam ama bir hata içeriyor.</i>	2
	<i>Planlama eksiksiz. Fiziksel tanımlar uygun matematiksel formlara dönüştürülerek ortaya konmuş (Verilenler ve istenilenler belirlenmiş; bunlar çözüm yollarını geliştirmede kullanılır hâle getirilmiş, uygulanacak ilişki, formül ve algoritmaları tespit edilmiş.).</i>	3
<b>3. Planın Uygulanma Süreci</b>	<i>Çözüm planına dair herhangi bir bulgu yok ya da çözüme ulaşılmamış.</i>	0
	<i>Çözüm var; fakat yanlış strateji uygulanmış.</i>	1
	<i>Kullanılacak doğru ilişki kurulmuş, formül veya algoritma denenmiş, gerekli tablolar oluşturulmuş grafikler çizilmiş ve çözüme gidilmeye çalışılmış.</i>	2
<b>4. Değerlendirme Süreci</b>	<i>Gidiş yolu ve sonucun her ikisi de yanlış.</i>	0
	<i>Gidiş yolu yanlış; fakat sonuç doğru.</i>	1
	<i>Gidiş yolu doğru; fakat sonuç yanlış.</i>	2
	<i>Gidiş yolu doğru (hatta bir engelle karşılaşıldığında matematiksel sınırlar ve ilave ilişkiler çözüme götürüyor) fakat bir hata (birim hatası gibi.) içeriyor.</i>	3
	<i>Hatasız tam çözüm.</i>	4
<b>Toplam</b>		<b>13</b>

## BULGULAR

Uygulanan dört “İşbirliğine Dayalı Öğrenme Takımlarıyla Sürdürülen Problem Çözme Seansları” sonucunda, takımların seans başına almış oldukları ortalama puanların seanslara göre değişimi şekildeki grafikte (Şekil 1) görülmektedir.



Şekil 1. Takımların Seans Başına Aldıkları Ortalama Puanların Seanslara Göre Değişimi

Grafikten görüleceği üzere, takım performanslarının seanslar ilerledikçe yükseldiği söylenebilir. Detaylı inceleme, takımların her oturum için gösterilen problem çözme performanslarının incelenmesiyle daha sağlıklı yapılabilir.

Öğrencilerin her seans sürecindeki problem çözme performanslarını yansıtan ortalama puanlar Tablo 5’de görülmektedir.

**Tablo 5.** Takımların Seans Başına Aldıkları Ortalama Puanlar

	TAKIM 1			TAKIM 2			TAKIM 3			TAKIM 4			TAKIM 5			TAKIM 6		
	P 1	P 2	P 3	P 1	P 2	P 3	P 1	P 2	P 3	P 1	P 2	P 3	P 1	P 2	P 3	P 1	P 2	P 3
<b>SEANS 1</b>	13	4		12	5		8	3		8	4		9	10		6	8	
<i>Seans Ort.</i>	8,50			8,50			5,50			6,00			9,50			7,00		
<b>SEANS 2</b>	10	4		4	4		3	13		3	6		10	13		8	4	
<i>Seans Ort.</i>	7,00			4,00			8,00			4,50			11,50			6,00		
<b>SEANS 3</b>	13	12	3	13	5	7	6	7	4	4	5	8	12	9	3	7	7	5
<i>Seans Ort.</i>	9,33			8,33			5,66			5,66			8,00			6,33		
<b>SEANS 4</b>	12	5	13	11	3	13	6	8	12	13	3	8	13	10	13	10	7	10
<i>Seans Ort.</i>	10,00			9,00			8,66			8,00			12,00			9,00		
<b>TOPLAM</b>	89			77			70			62			102			72		
<i>puan problem</i>	8,90			7,70			7,00			6,20			10,20			7,20		
<i>ortalama seans</i>	8,70			7,45			6,95			6,04			10,25			7,08		

Tablo 5 incelendiğinde 1.seansın en başarılısı 5. takım, 2. seansın yine 5. takım, 3. seansın 1.Takım ve 4. seansın ise 5.Takım olduğu görülür. Takımların almış oldukları toplam puanların, dört oturumda uygulanan “Zengin İçerikli Problem” sayısı olan 10’a bölünmesiyle elde edilen (puan/problem) değerlerine bakılarak takımların başarı sıralaması yapılabilir. Buna göre takımların dört seansta göstermiş oldukları başarı performanslarına göre sıralama 5, 1, 2, 6, 3 ve 4 olarak yapılabilir. Bu sıralama, seans başına alınan ortalama puanlara (ortalama/seans) bakılarak da yapılabilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan çalışmada öğrencilerin problem çözme oturumlarında göstermiş oldukları problem çözme performansları açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Bu araştırma, kontrol edilen öğretim tekniği problem çözme yöntemine dayalı olduğu için problem çözme adımlarının değerlendirilmesinde analitik

derecelendirme ölçeklerinin kullanımına iyi bir örnektir. Özellikle problem çözme, sonuçla beraber en az sürecin de değerlendirilmesi gerektiği bir öğretim yöntemidir. Analitik derecelendirme ölçekleri ise bu sürecin en objektif bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır; çünkü analitik derecelendirme ölçekleri, çözümün bütüncül derecelendirme ölçeklerine (holistic rubric) göre daha ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesini mümkün kılmaktadır. Analitik derecelendirme ölçeklerinin kullanımı ve yaygınlaşmasıyla sadece matematiksel sonucun puanlanması da büyük ölçüde engellenmiş olacaktır; tek olumsuz yanları ise hazırlanma süreçlerinin biraz daha uzun ve zahmetli oluşu, buna bağlı olarak değerlendirilmenin de doğal olarak daha çok zaman almasıdır.

### ÖNERİLER

1. Rutin problemlerin çözümüne ve değerlendirmesine geçmeden önce problem çözmenin ve problem çözme adımlarının öğrencilere kavratılması ve çözüm sürecinin de bu çerçevede ele alınması gerekmektedir.

2. Öğrencilerin problem çözümleri analiz edilirken ve değerlendirilirken sadece matematiksel sonucun puanlanmaması için analitik derecelendirme ölçekleri kullanılmalıdır.

3. Ülkemizde, fizik ders kitaplarında yer alan problemlerin genellikle ya bir yoldan çözümü verilmekte ya da öğretmenler bunların sadece bir yoldan çözümünü göstermektedirler (Bağcı ve arkadaşları, 2004). Oysa bazı problemlerin farklı çözüm yollarının olabileceği de bir gerçektir. Bu tek taraflı bakış açısı, beraberinde genellikle ezberciliği getirmektedir.

### KAYNAKÇA

- ARIKAN, R. (2000). **Araştırma ve Rapor Yazma Teknikleri**, Ankara: Gazi Kitabevi.
- BAĞCI, N., GÜLÇİÇEK, Ç. & S. MOĞOL (2004). *Fizik Konularının Öğretiminde Alternatif Çözümlerin Öğrenci Başarısına Etkisi*, **F.Ü. Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi**, **16** (1), 49–59.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2001). **DeneySEL Desenler**, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- CAMPBELL, D. T. & J. C. STANLEY (1996). **Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research**, Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

- ÇEPNİ, S. (2001). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Trabzon: Erol Ofset.
- HESTENES, D. (1987). *Toward a Modeling Theory of Physics Instruction*, **American Journal of Physics**, **55** (5), 440–454.
- HOLLABAUGH, M. (1995). **Physics Problem Solving in Cooperative Learning Groups**, Minnesota: University of Minnesota (Doctor of Philosophy).
- KARASAR, Niyazi (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KARASAR, Niyazi (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 14. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MOSKAL, B. M. (2000). *Scoring Rubrics: What, When, and How? Practical Assessment, Research, And Evaluation*, **7**.
- ÖNCÜ, Hüseyin (1994). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Matser Basım SaN.
- ÜNSAL, Y. (2006). **Fizik Eğitiminde Bir Öğretim Tekniği Olarak İşbirliğine Dayalı Öğrenme Takımlarıyla Sürdürülen Problem Çözme Seansları**, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).





## İLKÖĞRETİM BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME TEKNİKLERİNİ ETKİN KULLANABİLME YETERLİKLERİNİN ARAŞTIRILMASI

Arş. Gör. Erkan Faruk ŞİRİN\*

### ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yeni İlköğretim (6,7. sınıf) Beden Eğitimi programındaki ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemektir. Araştırma betimsel nitelikte olup tarama modeli kullanılmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterlikleri hakkındaki verileri toplamak amacıyla üç alt boyuttan oluşan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu boyutlar “ölçme araçlarını seçilmesi”, “uygulamanın yapılması” ve “verilerin değerlendirilmesi”dir. Araştırmanın evrenini, Konya il merkezinde bulunan 3 merkez ilçe (Karatay, Meram, Selçuklu) ilköğretim okulunda görev yapan 170 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Konya il merkezinde bulunan 3 merkez ilçe ilköğretim okulunda görev yapan 102 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, Beden eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim (6,7. sınıf) beden eğitimi programındaki ölçme-değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme konusunda “yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim (6,7. sınıf) beden eğitimi programındaki ölçme-değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme (ölçme araçlarını seçilmesi, uygulamanın yapılması ve verilerin değerlendirilmesi) konusunda “cinsiyet, yaş, kıdem, programı inceleme düzeyleri” açılarından bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Hizmet içi eğitim alma

---

\* Gazi Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu erkanfaruk@yahoo.com

durumları” açısından bakıldığında hizmet içi eğitim alanların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme ve Değerlendirme, Yeterlilik, Beden Eğitimi Öğretmeni.

## GİRİŞ

Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı değişmekte, teknoloji ilerlemekte bu değişimlere ayak uydurabilmek için buna bağlı olarak toplumların bireylerden beklediği becerilerde değişmektedir (MEB, 2005).

İnsanların davranışlarını istendik yönde değişiklikler meydana getirmek eğitimin amacıdır (Erdemir, 2007). Bu durumda eğitim alanında da değişim gerekmektedir. Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okulları 1. kademesindeki derslerin, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında da ilköğretim okulları 2. kademesindeki derslerin programlarını yeniden düzenlemiştir. Yeni program yapılandırmacı eğitim anlayışına göre yapılmıştır. Bu eğitim anlayışına göre öğrenci bilgiyi öğrenen kişi değil, bilgiyi araştıran, projeler hazırlayan ve bilgiyi üreten kişidir. Geleneksel eğitim anlayışı içerisinde öğretmen bilgiyi öğreten kişi, öğrenci de bilgiyi öğrenen kişi konumundadır. Dolayısıyla eski programda ölçme-değerlendirme öğrencinin kendisine öğretmen tarafından sunulan bilgiyi alma düzeyini belirlemek amacıyla yapılırken, yeni program anlayışı içerisinde ölçme değerlendirme; öğrencinin bilgiyi yapılandırma süreci içerisindeki davranışlarına ve bilgiye ulaşma derecesine göre yapılmaktadır.

Eğitimde, eğitim programının sağlam olup olmadığını anlama, öğretimde başvurulan metotların etkililik derecesini saptama, öğrencileri başarılı olabilecekleri düşünülen alanlara yönlendirme, öğrenme güçlüklerini teşhis etme, öğrenci başarısını belirleme ve ölçme-değerlendirme öğesinin iyi işleyip işlemediğini görme gibi amaçlarla yapılan değerlendirmelerin hepsi ölçme sonuçlarına dayanır (Baykul, 2000).

Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenci davranışlarıdır. Eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle yapılacak gözlemler sayesinde öğrenci davranışlarının hangi düzeyde olduğu, ne tür yetersizliklerin bulunduğu hatta istenmeyen, olumsuz davranışların olup olmadığı belirlenebilir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme Eğitim sürecinin vazgeçilmez bir öğesidir (Baykul, 2000; Kutlu, 2003; Yıldırım, 2006; Erdemir, 2007). Başka bir deyişle, ölçme-değerlendirme eğitim öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunları tespit etme ve düzenleme imkânı sağlamaktadır.

İlköğretim okullarında uygulanmakta olan yeni öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili önemli sorunları olduğu, çeşitli araştırmalar

ile ortaya konmuştur (MEB 2005 ve MEB 2006). Yeni öğretim programlarının uygulanmasında kullanılacak öğrenciyi tanıma, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları, bu yöntemleri hazırlama, uygulama ve bunların sonuçlarından yararlanma konularında bilgi eksikleri bulunduğu anlaşılmaktadır (Erdemir, 2007).

Beden eğitimi dersi öğretim programındaki hedeflenen öğretim sürecinde fiziksel, devinişsel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişim alanlarındaki kazanımların ölçülüp değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenme alanlarındaki kazanımların birçok farklı alandan olmaları nedeniyle öğretmenlerin farklı türdeki ölçme araçlarını bilmeleri, geliştirmeleri, kullanmaları ve sonuçları değerlendirmeleri gerekmektedir.

Öğrenci merkezli öğretimi esas alan ve şu an uygulanmakta olan yeni beden eğitimi dersi öğretim programı, öngördüğü kazanımlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesinde, öğretmenlerin, şimdiye kadar kullandıkları geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra performansa dayalı, (performans ödevi, proje, öğrenci ürün dosyası, vb.) çağdaş ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca bu değerlendirme yaklaşımı farklı dereceli puanlama anahtarlarından (rubric), kontrol listelerinden ve farklı değerlendirme formlarından (grup değerlendirmesi, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, vb.) yararlanmayı gerektirmektedir (MEB, 2007).

Öğretmenlerin yeni programda yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda problemler yaşadığı; bu konuda programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını ifade ettikleri çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir (Yapıcı ve Demirdelen 2007; Orbeyi, 2007; Soyacan, 2006; Yılmaz, 2006, Gözütok ve ark., 2005; Yaşar ve ark., 2005).

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yeni İlköğretim (6,7. sınıf) Beden Eğitimi programındaki ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemektir.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

İlköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yeni İlköğretim (6,7. sınıf) Beden Eğitimi programındaki ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelidir (Karasar, 2006).

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Konya il merkezinde bulunan 3 merkez ilçe (Karatay, Meram, Selçuklu) ilköğretim okulunda görev yapan 170 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır (<http://konya.meb.gov.tr/2008/bilgiedinme/pdf>). Araştırmanın örneklemini ise, Konya il merkezinde bulunan 3 merkez ilçe (Karatay, Meram, Selçuklu) ilköğretim okulunda görev yapan 102 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri

Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	33	32,4
	Erkek	69	67,6
Yaş	21-27	15	14,7
	28-34	48	47,1
	35-41	32	31,4
	42+	7	6,9
Kıdem	1-5 yıl	22	21,6
	6-10 yıl	41	40,2
	11-15 yıl	24	23,5
	16-20 yıl	10	9,8
	21-25 yıl	5	4,9
Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Hizmet içi eğitim alan	55	53,9
	Hizmet içi eğitim almayan	47	46,1
Programı İnceleme Durumu	Hiç incelemedim	11	10,8
	Çok az inceledim	31	30,4
	Derslere gereken kısmı inceledim	42	41,2
	Tamamını inceledim	18	17,6
Toplam		<b>102</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin 33'ü kadın (% 32,4), 69'u erkektir (% 67,6). Yaş grubu 21-42 ve üstü yaş aralığında değişmiş, ancak 28-34 yaş aralığına sahip 48 kişi (% 47,1) ile 35-41 yaş aralığına sahip 32 kişi (%31,4) örneklem içinde yoğunluk göstermektedir. Kıdem bakımından 6-10 yıl arası görev yapan 41

kişi (% 40,2) örneklemin büyük bölümünü oluştururken 21-25 yıl kıdeme sahip olan 5 kişi (% 4,9) örneklem içinde çok küçük bir yüzde göstermektedir. 2007 yılı ilköğretim beden eğitimi dersi öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin sayısı 55 (% 53,9) iken öğretmenlerin 47'si (% 46,1) program ile ilgili hizmet içi eğitim almamışlardır. Son olarak öğretmenlerden yeni programın tamamını inceleyenlerin sayısı 18 (% 17,6), yalnızca dersinde gereken kısmını inceleyenler sayısı 42 (% 41,2), programı çok az bir bölümünü inceleyenlerin sayısı 31 (% 30,4) olarak gözlemlenmiştir. Ayrıca örneklem içindeki 11 kişi (% 10,8) programı hiç incelememiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, birinci bölümde örnekleme yönelik demografik özelliklerin belirlenebilmesi için anket hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise, Beden Eğitimi Öğretmenlerinin yeni İlköğretim (6,7. sınıf) Beden Eğitimi programındaki ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemeyi amaçlayan bir ölçme aracı kullanılmıştır. Konu ile ilgili gerekli literatür taraması yapılarak öğretmen yeterlilikleri ile ilgili daha önceden yapılmış araştırmalar incelenmiştir. Ayrıca “İlköğretim beden eğitimi dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu” kitabının değerlendirme boyutunda belirtilen alternatif değerlendirme teknikleri incelenerek ölçek için gerekli maddeler hazırlanmış ve maddelerin kaynağına yönelik bir belirtke tablosu oluşturulmuştur. Geliştirilen ölçeğin ilk şeklinde 57 madde yer almıştır. Ölçme aracındaki maddeler belirlendikten sonra, kapsam geçerliğinin belirlenmesi için uzman ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Cevaplayıcılar tarafından anlaşılması güç olabilecek maddeler ve ölçülmek istenen yeterliği ölçme gücüne sahip olmayan 14 madde anketten çıkartılmıştır. Böylece 57 madde 43 maddeye düşmüştür.

Programın değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen yeterlilikleri üç alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar sırasıyla “uygun ölçme araçlarını seçme”, “ölçme araçlarını uygulama” ve “verilerin değerlendirilmesi” alt boyutlarıdır. Anket beşli derecelendirme ölçeği şeklinde düzenlenmiş ve cevap seçenekleri “Hiç yeterli değilim”, “Biraz yeterliyim”, “Kısmen yeterliyim”, “Yeterliyim”, “Çok yeterliyim” şeklinde belirlenerek derecelendirilmiştir.

Ölçeğin güvenilir olup olmadığını sınamak amacıyla, soru grupları için en yaygın kullanılan iç güvenilirlik endeksi Cronbach Alpha güvenilirlik için kullanılmıştır. Ölçeğin iç tutarlığının bir göstergesi olan Cronbach Alpha değerleri 3 alt boyut için; ölçme aracının seçilmesi; (19 madde)  $\alpha=,898$ , uygulamanın yapılması; (10 madde)  $\alpha=,923$ , verilerin değerlendirilmesi;

(14 madde)  $\alpha=,943$  ve genel yeterlilik; (43 madde)  $\alpha=,963$  olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde, beden eğitimi öğretmenlerinin verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ölçekte yer alan maddelere , “Çok yeterliyim” için 5, “Yeterliyim” için 4, “Kısmen yeterliyim” için 3, “Biraz yeterliyim” için 2, “Hiç yeterli değilim” için 1 puan verilmiştir. Verilerin çözümlemesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Kruskal Wallis testi gibi istatistiksel analizlerden yararlanılmıştır. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 4.21-5.00 çok yeterliyim, 3.41-4.20 yeterliyim, 2.61-3.40 kısmen yeterliyim, 1.81-2.60 biraz yeterliyim, 1.00-1.80 hiç yeterli değilim aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

## BULGULAR

**Tablo 2.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterlilik Puanlarına İlişkin Bulgular

<i>Genel Yeterlilik Puanları</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>s.s.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	Madde Sayısı
	102	3,494	,68	1,19	4,93	43

Tablo 2 incelendiğinde, beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlikleri puanları ortalaması ve öğretmenlerin ölçeğin cevaplanması sonucunda alabilecekleri minimum ve maksimum yeterlilik puanları görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerin, ölçme değerlendirme yeterlikleri puan ortalamasının  $X=3,49$  olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenleri ölçme değerlendirme konusunda kendilerini “yeterli” düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 3.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Cinsiyetleri ile Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Ort. (X)</i>	<i>s.s.</i>	<i>s.d.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Ölçme Aracının Seçilmesi</b>	Kadın	33	3,527	,78	100	0,71	0,477
	Erkek	69	3,422	,65			
<b>Uygulamanın Yapılması</b>	Kadın	33	3,548	,81	100	0,42	0,675
	Erkek	69	3,479	,75			
<b>Verilerin Değerlendirilmesi</b>	Kadın	33	3,608	,80	100	0,65	0,515
	Erkek	69	3,506	,70			
<b>GENEL</b>	Kadın	33	3,558	,76	100	0,65	0,513
	Erkek	69	3,463	,65			

Tablo 3’de, cinsiyete göre Beden Eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim (6,7 sınıf) beden eğitimi programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki (uygun ölçme araçlarını seçme, ölçme araçlarını uygulama, verilerin değerlendirilmesi ve ölçme-değerlendirme konusunda genel) yeterlilik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, Kadın öğretmenlerin yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri genel puanlarının ortalaması ( $X=3,55$ ) ile erkek öğretmenlerin yeni ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri genel puanlarının ortalaması ( $X=3,46$ ) birbirine yakındır. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri 0.65 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kadın ve erkek öğretmenler, yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusunda benzer yeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

**Tablo 4.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yaşları İle Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	s.d.	X <sup>2</sup>	p
<b>Ölçme Aracının Seçilmesi</b>	21-27	15	49,07	3	2,15	0,54 2
	28-34	48	48,68			
	35-41	32	54,00			
	42+	7	64,64			
<b>Uygulamanın Yapılması</b>	21-27	15	57,73	3	1,43	0,69 8
	28-34	48	49,50			
	35-41	32	49,94			
	42+	7	59,00			
<b>Verilerin Değerlendirilmesi</b>	21-27	15	54,23	3	0,46	0,92 6
	28-34	48	50,69			
	35-41	32	50,23			
	42+	7	57,00			
<b>GENEL</b>	21-27	15	52,23	3	0,92	0,81 9
	28-34	48	49,68			
	35-41	32	51,80			
	42+	7	61,07			

**Tablo 5.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet Süreleri İle Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Hizmet Süresi	N	Sıra Ortalaması	s.d.	X <sup>2</sup>	p
<b>Ölçme Aracının Seçilmesi</b>	1-5 yıl	22	40,75	4	6,29	0,178
	6-10 yıl	41	51,82			
	11-15 yıl	24	56,15			
	16-20 yıl	10	51,65			
	21-25 yıl	5	73,60			
<b>Uygulamanın Yapılması</b>	1-5 yıl	22	48,66	4	2,06	0,723
	6-10 yıl	41	52,76			
	11-15 yıl	24	49,73			
	16-20 yıl	10	48,50			
	21-25 yıl	5	68,20			
<b>Verilerin Değerlendirilmesi</b>	1-5 yıl	22	46,02	4	3,51	0,476
	6-10 yıl	41	55,77			
	11-15 yıl	24	48,79			
	16-20 yıl	10	45,20			
	21-25 yıl	5	66,20			
<b>GENEL</b>	1-5 yıl	22	44,09	4	3,64	0,457
	6-10 yıl	41	53,83			
	11-15 yıl	24	51,33			
	16-20 yıl	10	49,40			
	21-25 yıl	5	70,00			

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde; Tablo 4’de farklı yaş gruplarındaki Beden Eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçme aracının seçilmesi ( $X^2=2.15$ ,  $p>0.05$ ), uygulamanın yapılması ( $X^2=1.43$ ,  $p>0.05$ ), verilerin değerlendirilmesi ( $X^2=0.46$ ,  $p>0.05$ ) ve genel yeterlilik düzeylerinde ( $X^2=1.43$ ,  $p>0.05$ ), anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, bütün boyutlarda ve genel yeterlilik düzeylerinde en yüksek sıra ortalaması 42+ yaş arasındaki öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 5’de hizmet süresi değişkenine göre Beden Eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçme aracının seçilmesi ( $X^2 =6.29$ ,  $p>0.05$ ), uygulamanın yapılması ( $X^2=2.06$ ,  $p>0.05$ ), verilerin değerlendirilmesi ( $X^2=3.51$ ,  $p>0.05$ ) ve genel yeterlilik düzeylerinde ( $X^2=3.64$ ,  $p>0.05$ ), anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.



Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, bütün boyutlarda ve genel yeterlilik düzeylerinde en yüksek sıra ortalaması 21-25 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Hizmet İçi Eğitim		Ort. (X)	s.s	s.d.	t	p
		N					
Ölçme Aracının Seçilmesi	Alan	55	3,624	,58	100	2,76	0,008
	Almayan	47	3,259	,76			
Uygulamanın Yapılması	Alan	55	3,709	,68	100	3,06	0,003
	Almayan	47	3,259	,80			
Verilerin Değerlendirilmesi	Alan	55	3,749	,64	100	3,27	0,001
	Almayan	47	3,293	,76			
GENEL	Alan	55	3,685	,58	100	3,17	0,002
	Almayan	47	3,270	,73			

Tablo 6 incelendiğinde, Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri genel puanlarının ortalaması ( $X=3.68$ ) ile hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin yeni ilköğretim programındaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri genel puanlarının ortalaması ( $X=3,27$ ) bulunmuştur. Bu puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı t testi ile sınıanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin uygun ölçme araçlarını seçme, ölçme araçlarını uygulama, verilerin değerlendirilmesi alt boyutları ve ölçme-değerlendirme konusunda genel yeterlilik puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır.

Tablo 7’de programı inceleme durum değişkenine göre Beden Eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçme aracının seçilmesi ( $X^2=1.63$ ,  $p>0.05$ ), uygulamanın yapılması ( $X^2=3.63$ ,  $p>0.05$ ), verilerin değerlendirilmesi ( $X^2=2.75$ ,  $p>0.05$ ) ve genel yeterlilik düzeylerinde ( $X^2=2.64$ ,  $p>0.05$ ), anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, bütün boyutlarda ve genel yeterlilik düzeylerinde en yüksek sıra ortalaması tamamını inceleyen öğretmenlerde olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Programı İnceleme Düzeyleri İle Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri Arasında Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

	Programı İnceleme Durumu	N	Sıra Ortalaması	s.d.	X <sup>2</sup>	p
<b>Ölçme Aracının Seçilmesi</b>	Hiç incelemedim	11	46,55	3	1,63	0,651
	Çok az inceledim	31	51,18			
	Derslere gereken kısmı inceledim	42	49,79			
	Tamamını inceledim	18	59,08			
<b>Uygulamanın Yapılması</b>	Hiç incelemedim	11	49,68	3	3,63	0,303
	Çok az inceledim	31	48,87			
	Derslere gereken kısmı inceledim	42	48,76			
	Tamamını inceledim	18	63,53			
<b>Verilerin Değerlendirilmesi</b>	Hiç incelemedim	11	39,36	3	2,75	0,432
	Çok az inceledim	31	49,82			
	Derslere gereken kısmı inceledim	42	53,68			
	Tamamını inceledim	18	56,72			
<b>GENEL</b>	Hiç incelemedim	11	42,86	3	2,64	0,450
	Çok az inceledim	31	50,40			
	Derslere gereken kısmı inceledim	42	50,75			
	Tamamını inceledim	18	60,42			

## SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre, Beden eğitimi öğretmenleri ölçme değerlendirme konusunda kendilerini “yeterli” düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durumun araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin %53,9’unun yeni programla ilgili hizmet içi eğitim almasından kaynaklandığı düşünülebilir. Yapılan benzer ve çalışma bulgularını destekler nitelikteki, Yılmaz, (2007)’in beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmasında uygulanan anketteki görüşlere öğretmenlerin çoğunluğunun “her zaman” düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Ancak, MEB (2005) tarafından yapılan araştırmada “öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri” taslağında yer alan yeterlilikler konusunda öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri için kullanılan öz değerlendirme ölçeğinde en düşük ortalamanın “öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme” yeterlilik alanında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenler en çok kendilerini ölçme değerlendirme alanlarında yetersiz hissetmektedirler.

Buna ek olarak, çalışma bulgularının aksine ilk ve orta öğretimde farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin yeni programın ölçme değerlendirme alanında kendilerini yetersiz gördükleri araştırmalar (Çakan, 2004; Adıyaman, 2005; Erdemir, 2007; Parlakyıldız ve Yıldızbaş, 2007, Erdal, 2007) olduğu gibi çalışma bulgularını destekleyen ve yeterli gördüklerini belirten (Şahin ve ark., 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, Eğri, 2006) araştırmalarda bulunmaktadır.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlilikleri, öğretmenlerin cinsiyet ve yaşlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. 42 ve üstü yaş arası öğretmenler diğer öğretmenlere, kadın öğretmenler ise erkek öğretmenlere göre yeterlilik algıları daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırma bulguları Yılmaz, (2007)'ın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmasında cinsiyetin belirleyici bir etkisinin olmadığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmanın bulguları bazı araştırmacıların farklı branşlarda (Adıyaman 2005; Şahin ve ark., 2007; Acat ve Demir 2007) cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna ulaştıkları bulgularla da paralellik göstermiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin, yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusunda benzer yeterliğe sahip oldukları söylenebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının ölçme değerlendirme alanında sahip oldukları yeterliliklere göre puan ortalamaları, hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermese de 21-25 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenlerde puan ortalamasının diğer hizmet süresi gruplarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Fakat MEB (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerinin hizmet sürelerine göre farklılık gösterdiği, daha tecrübeli öğretmenlerin hizmet süresi olarak daha yeni öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirtilmiştir.

Yeterlilik puanlarının hizmet süresine göre farklılaşmaması, MEB tarafından geliştirilen 2007 beden eğitimi dersi öğretim programının yürürlüğe yeni girmesinden dolayı yeterince tanınmaması ya da okullarda yeni program yerine halen eski programın uygulanması gibi etkenlerin yol açabileceği düşünülmektedir.

Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin, uygun ölçme araçlarını seçme, ölçme araçlarını uygulama, verilerin değerlendirilmesi alt boyutları ve ölçme-değerlendirme konusunda genel yeterlilik puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmıştır. Bu araştırma bulguları Yılmaz, (2007)'ın beden eğitimi ve spor

öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Programı inceleme düzeylerine göre, programın tamamını inceleyen öğretmenlerle programı derslere gereken kısmı, çok az ve hiç inceleyen öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme konusunda genel yeterlilik puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılaşma saptanmamıştır.

### ÖNERİLER

Örnekleme içindeki beden eğitimi öğretmenlerden % 46'sı 2007 beden eğitimi programına yönelik hizmet içi eğitim almamışlardır. Bu aksaklığın önüne geçebilmek için MEB tarafından programlara ilişkin hizmet içi eğitim kursları yeniden planlanarak öğretmenler bilgilendirilmelidir.

Bu çalışma kapsamında, beden eğitimi öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanacak hizmeti içi eğitim kurslarının öğretmenlerin bu alanlara ilişkin bilgi birikimini arttıracığı ve yeni teknikler konularında bilgiler verilerek uygulamaya koymalarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Son olarak, bu çalışmanın bulguları göz önünde bulundurulduğunda, beden eğitimi ve spor dersinde ölçme ve değerlendirme konusunda programın incelenme düzeylerinin bir farklılık sağlamadığı görülmüştür. Bu doğrultuda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan kılavuz kitabın ölçme değerlendirme konusunda daha ayrıntılı ve açıklayıcı bilgiler vermesi önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demir E (2007). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/ Türkiye
- Adıyaman Y. (2005). *İlköğretim 4.6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

- Çakan M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114.
- Eğri, G. (2006), *Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdal H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar.
- Erdemir, Z.A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Gelbal S. ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33: 135-145
- Gözütok, D., Akgün Ö.E. ve C. Karacaoğlu (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi, Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 17-39.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2005). EARGED İlköğretim 1-5 Sınıf Pilot Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi.
- MEB (2006). EARGED İlköğretim 6. Sınıf Pilot Uygulama Sonuçlarının Değerlendirilmesi.
- MEB (2007). *Beden Eğitimi Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Parlakıyıldız B. ve Yıldızbaş F. (2007). Okulöncesi Öğretmenlerinin 2006 Programını Değerlendirme Sürecindeki Performanslarının İncelenmesi, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5 - 7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/ Türkiye
- Soycan, B.S. (2006). *2005 Yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

- Şahin Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ Ö. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim (6,7,8. Sınıf) Türkçe Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Algıları, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5 - 7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/ Türkiye.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı160,Güz
- Yapıcı, M. ve Demirdelen C. (2007). İlköğretim 4. sınıf programına ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş., Gülteki, M., Türkkkan, B., Yıldız N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi: Eskişehir ili örneği. Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 50-63.
- Yıldırım, A. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz G. (2007). *Ankara'daki Merkez İlköğretim Okullarında Görevli Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin Uygulanışına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## SOSYAL İSTENİRLİK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Arş. Gör. Ahmet AKIN\*

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın örneklemini Sakarya, Marmara ve Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim gören 851 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 64.5'ini açıklayan ve 29 maddeden oluşan 2 faktörlü bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu faktörler öz-aldatma ve izlenim yönetimi olarak adlandırılmıştır. Bulgular ölçeğin faktör yüklerinin .34 ile .97 arasında, madde-toplam korelasyonlarının ise .34 ile .93 arasında sıralandığını ortaya koymuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları izlenim yönetimi için .96, öz-aldatma için .95 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise izlenim yönetimi için .83, öz-aldatma için .79 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre Sosyal İstenirlik Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ve araştırmalarda kullanılabileceği söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal istenirlik, Geçerlik, Güvenirlik

---

\* Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Psikolojik Hizmetler ABD [aakin@sakarya.edu.tr](mailto:aakin@sakarya.edu.tr)

## GİRİŞ

Öz-bildirime (self-report) dayalı ölçme araçları çok sayıda bireye aynı anda ulaşma ve bu bireylerden bilgi elde etmenin yanı sıra kullanımlarının basit olması gibi avantajlarından dolayı sosyal bilimlerle ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından bilgi elde etmek amacıyla sıklıkla tercih edilmektedir. Ancak üstün yönleriyle birlikte öz-bildirimli ölçme araçları, araştırmacıların yıllardır üstesinden gelmeye çalıştığı bir sınırlılığa da sahiptir. Bu sınırlılık *sosyal istenirlik* eğilimidir. Sosyal istenirlik “bireyin herhangi bir ölçme aracının maddelerini yanıtlarken, kendisiyle ilgili gerçekçi bilgiler vermek yerine kendini sosyal ve normatif anlamda olumlu biçimde sunması eğilimi” (Ellingson, Smith, & Sackett, 2001, s. 122) olarak tanımlanabilir. Bir çok çalışma, bireylerin özellikle kişilik testlerinde kendileriyle ilgili çarpıtılmış ve doğru olmayan bilgiler verdiğini ortaya koymuştur (Hough, 1998).

Sosyal istenirliğin potansiyel etkisi, sosyal psikoloji alanında uzun zamandan beri bilinmektedir (Crowne & Marlow, 1960; Edmonds, 1967; Lautenschlager & Flaherty, 1990; Paulhus, 1991). Negatif etkiler hem kuramsal düzeyde hem de uygulama düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Kuramsal düzeyde bugün elde edilen veriler yarının kuramlarını yönlendirmektedir. Aynı zamanda doğru olmayan veya gerçekte olduğundan daha olumlu ve iyi bir konumda sunulan öz-bildirime dayalı bilgiler geliştirilen teorilerin geçerliliğini tehlikeye atmaktadır. Uygulama düzeyindeki olumsuz etkilerden en önemlisi ise, tam anlamıyla geçerli olmayan verilere dayalı olarak yapılan uygulamalar, spesifik sosyal problemleri çözmeye yönelik bilimsel çabaları engellemektedir (Loving & Agnew, 2001).

Araştırmalarında öz-bildirimli ölçme aracı kullanan araştırmacılar için en önemli ve sürekli sorunlardan birisi, bireylerin tutum, inanç, fikir ve kişiliklerine ilişkin maddeleri yanıtlarken kendi tarafını tutmasıdır. Bireyin öz-bildirimli ölçme araçlarını yanıtlarken gerçekleri yansıtmaktan çok sosyal anlamda onaylanacak cevaplar vermesiyle açığa çıkan bu eğilim (Crowne & Marlowe, 1960; Paulhus, 1991), araştırmacıların son 50 yıldır sayısız araştırmalar yaptığı bir yapıdır. Sosyal istenirlik eğilimlerinin eğitim düzeyi yüksek bireylerde daha fazla olduğu öne sürülmüştür. Bunun nedeni bu bireylerin hangi tepkilerin normatif anlamda uygun olduğuna ilişkin daha fazla farkındalığa sahip olmasıdır (Krysan, 1998). Sosyal istenirlik toplumun değişik kesimlerinde farklılık sergilemesine rağmen araştırmacıların önemli bir kısmı çalışmalarını üniversite öğrencileri üzerinde yürütmüştür (Barger, 2002; Heine & Lehman, 1995; Smith & Smith 1993). Çünkü önyargılı bir yanıtlama biçimi olan sosyal istenirliğin öğrencilerin öz-bildirimini nasıl



etkilediğini anlamak, yüksek öğretimde yapılan değerlendirme çalışmalarında eğitimci ve araştırmacılar için yararlı olabilir.

### **Sosyal İstenirliğin Ölçülmesi**

Son zamanlara kadar sosyal istenirlik eğilimini değerlendirmek için sıklıkla, 33 maddelik Marlowe-Crowne Sosyal İstenirlik Ölçeği (Crowne & Marlowe, 1960) kullanılmıştır. Crowne ve Marlowe (1960, s. 353) sosyal istenirlik eğilimini “bireyin onaylanma ihtiyacını karşılamak için, ölçme aracına kültürel anlamda uygun ve kabul gören yanıtlar vermesi” olarak tanımlamıştır. 1960 yılında yayınlanan Marlowe-Crowne Sosyal İstenirlik Ölçeği (Crowne & Marlowe, 1960), Edwards Sosyal İstenirlik Ölçeği’nin (Edwards, 1957) sınırlılıklarını ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmiştir. Edwards’ın ölçeği Minnesota Çokboyutlu Kişilik Envanteri’nin maddeleri temel alınarak geliştirildiği için doğal olarak psikopatolojiyle ilişkilidir. Bu amaca ulaştıklarına ilişkin kesin bir kanıt olmamasına rağmen, Crowne ve Marlowe (1960) patolojik göstergeler içermeyen maddeler elde etmeyi amaçlamışlardır (Millham & Jacobson, 1978). Ölçeğin ilk formu sadece 76 katılımcının yanıtlarıyla değerlendirilmiştir. 33 maddeden oluşan final formu ise 39 kişiye uygulanmış ve Kuder-Richardson güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin bir ay arayla 31 katılımcı üzerinde yürütülen test-tekrar test çalışmasından elde edilen güvenilirlik katsayısı .89’dur.

Ancak araştırmacılar sosyal istenirliğin tek boyutlu bir yapı olmadığını ve Marlowe-Crowne Sosyal İstenirlik Ölçeği’ndeki maddelerin, hem bireyin diğerleri üzerinde olumlu bir sosyal imaj bırakmak için kendini sunma stratejilerini hem de beceri ve yeteneklerini olduğundan fazla algılama eğilimini içerdiğini öne sürmüşlerdir. Buna bağlı olarak Sackheim ve Gur (1978) sosyal istenirliği değerlendirmeye yönelik, öz-aldatma ve başkayı aldatma olmak üzere iki boyuttan oluşan bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Paulhus (1984) ise çalışmasında Sackheim ve Gur’un (1978) modelini genişleterek 40 maddeden oluşan ve öz-aldatma ve izlenim yönetimi şeklinde iki alt boyuttan oluşan Dengeli Sosyal İstenirlik Ölçeği’ni geliştirmiştir. Öz-bildirimli bir ölçme aracı olan, bu ölçeğin her bir maddesi bir açıklama içermektedir. Ölçek her bir maddenin bireyler için uygunluk derecesine bağlı olarak 1’den (benim için hiç uygun değil) 7’ye (benim için tamamen uygun) doğru 7’li bir derecelendirmeye sahiptir. Öz-aldatma ölçeğine ait maddeler bireyin bilinçdışı bir eğilimle, kendini mevcut durumundan daha olumlu bir konumda ve gerçekte olduğundan daha fazla yetenek ve beceriye sahip olarak algılamasıyla ilişkilidir. İzlenim yönetimi boyutuna ait maddeler ise bireyin, sosyal anlamda kabul gören davranışları gerçekte olduğundan fazla, kabul görmeyen veya istenilmeyen davranışları

ise gerçekte olduğundan az göstermesiyle ilişkilidir (Paulhus, 1984). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları öz-aldatma alt ölçeği için .68 ile .80, izlenim yönetimi alt ölçeği için .75 ile .86 arasında sıralanmaktadır. 5 hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise öz-aldatma için .69, izlenim yönetimi için .65 olarak bulunmuştur. Uyum geçerliği çalışmasında ise Dengeli Sosyal İstenirlik Ölçeği ile Marlowe-Crowne Sosyal İstenirlik Ölçeği (Crowne & Marlowe, 1960) ve Çok boyutlu Sosyal İstenirlik Ölçeği (Jacobson, Kellogg, Cauce, & Slavin, 1977) arasında sırasıyla .71 ve .80 ilişki bulunmuştur (Paulhus, 1991). Sosyal istenirlik psikoloji ve ölçme ve değerlendirme alanında son derece önemli bir yapı olmasına rağmen yapılan inceleme sonucunda ülkemizde sosyal istenirliği ölçmeye yönelik herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Sosyal İstenirlik Ölçeği'ni (SİÖ) geliştirmek ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmaktır.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Araştırma Sakarya Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nde öğrenim gören 448'ı (% 53) erkek ve 403'ü (% 47) kız olmak üzere toplam 851 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin 219'u Eğitim Fakültesi'nde, 248'i Fen Edebiyat Fakültesi'nde, 171'i İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde ve 213'ü Mühendislik Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü (%93) 17 ile 22 yaş arasındadır ve yaş ortalaması 19'dur. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test güvenirlik çalışması için 167 üniversite öğrencisi araştırmaya dahil edilmiştir.

### İşlem

*Ölçek maddelerinin hazırlanması.* Bu süreçte öncelikle sosyal istenirlik alanında yapılan araştırmalar ve bu yapıyla ilgili kuramsal bilgiler incelenmiştir. Aynı zamanda sosyal istenirliği değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçme araçlarının faktör yapıları ve ölçek maddeleri de incelenmiş ve 46 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada bu maddeler psikolojik danışmanlık ve rehberlik, ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan 4 öğretim üyesine incelenmiş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda 17 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 29 madde beş basamaklı likert tipi ("1" Hiç uygun değil, "2" Uygun değil, "3" Biraz uygun, "4" Uygun, "5" Tamamen uygun) bir dereceleme ölçeği şeklinde yazılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri

yapılmıştır. Bu araştırmada SİÖ'nün yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirligi ile madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 13.5 ve LISREL 8.54 programları kullanılarak analiz edilmiştir.

## BULGULAR

### Madde Analizi

SİÖ'nün madde ayırt ediciliği için madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde-toplam korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar (Büyüköztürk, 2004). Başka bir deyişle, bir ölçme aracındaki her bir maddenin benzer davranışları örneklediğini gösterir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .34 ile .93 arasında değiştiği görülmüştür. Bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1

*Sosyal İstenirlik Ölçeği Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları*

Mad. No	r	Mad. No	r	Mad. No	r
1	.34	11	.55	21	.93
2	.44	12	.34	22	.81
3	.58	13	.60	23	.62
4	.66	14	.40	24	.60
5	.42	15	.58	25	.40
6	.52	16	.35	26	.42
7	.63	17	.75	27	.55
8	.43	18	.44	28	.51
9	.49	19	.76	29	.40
10	.51	20	.90		

### Yapı Geçerliği

SİÖ'nün faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizinde, öncelikle döngüsüz (unrotated) metot kullanılarak maksimum faktör sayısı incelenmiş ve maddelerin 4 faktörde toplandığı belirlenmiştir. Ancak ölçek geliştirme sürecinde iki faktörlü bir yapı elde etmek amaçlandığı için sonuçlar iki faktörlülükle sınırlandırılmıştır. Bu işlem

sonucunda toplam varyansın % 64.5'ini açıklayan 2 faktörlü bir yapı elde etmiştir. Her bir faktöre ait maddelerin faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**  
Sosyal istenirlik Ölçeği Faktör Yükleri

Madde No	İzlenim Yönetimi	Öz-aldatma
4	.94	
14	.84	
2	.82	
24	.79	
11	.76	
16	.66	
29	.66	
27	.63	
7	.61	
8	.50	
18	.48	
10	.39	
22	.39	
28	.39	
25	.36	
21	.34	
17		.97
1		.74
13		.73
26		.71
3		.71
15		.68
6		.66
12		.64
19		.64
5		.59
20		.54
9		.53
23		.40
<b>Açıklanan Toplam Varyans % 64.5</b>		
<b>İzlenim yönetimi %31</b>		
<b>Öz-aldatma %33.5</b>		
<b>Öz-aldatma: 1, 3, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 23, 26.</b>		
<b>İzlenim yönetimi: 2, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29.</b>		

Bu iki alt boyutun isimlendirilmesinde faktörlerde toplanan maddelerin içeriği ve sosyal istenirlik alanındaki araştırmalar dikkate alınmıştır. Birinci

faktörde toplanan maddelerin daha çok izlenim yönetimiyle ilgili maddeler olduğu görülmüş ve bu boyut izlenim yönetimi olarak adlandırılmıştır. Bu faktör altında yer alan maddeler bireyin sosyal anlamda güvenilir ve olumlu bir kişilik görüntüsü sergilemesi, kendini diğerlerine bilinçli biçimde olduğundan farklı tanıtmayı ve yapmacık bir iyi görünmeyi içermektedir. Toplam varyansın %33.5'ini açıklayan ve 16 maddeden oluşan bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .34 ile .94 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan maddelere örnek olarak “yakalanma veya suçlu duruma düşme ihtimalim olmasa bile her zaman yasalara uyarım” gösterilebilir.

İkinci faktör altında yer alan maddeler ise bireyin uyumsuz ve kötü yönlerini dikkatsiz ve kasıtsız olarak gizlemesini, öz-saygı ve imajını korumak için içsel önyargılarını içeren hatalı bir öz-tanım yapmasını, kendine yönelik pozitif ayrımcılığını ve kendi tarafını tutmasını yansıtmaktadır. Bu nedenle bu boyut *öz-aldatma* olarak isimlendirilmiştir. 13 maddeden oluşan bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri .40 ile .97 arasında değişmekte ve toplam varyansın %31'ini açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak “verdiğim kararlardan dolayı asla pişmanlık duymam” gösterilebilir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi sonucunda iki faktör arasında  $-0.17$  ilişki bulunmuştur.

SİÖ'nün yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi'nde ise Ki-kare değerinin ( $\chi^2=2905.86$ ,  $N=851$ ,  $sd=348$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı olduğu görülmüş ve uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.071, NFI=.96, CFI=.97, GFI=.97, AGFI=.95 ve SRMR=.011 olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri iki boyutlu sosyal istenirlik modelinin yeterli uyum verdiğini göstermektedir.

### **Güvenirlilik**

SİÖ'nün güvenirliliği iç tutarlık ve test-tekrar güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları izlenim yönetimi için .96 ve öz-aldatma için .95 olarak bulunmuştur. SİÖ'nün test-tekrar test güvenirlilik puanını belirlemek için ölçek, 21 gün arayla 167 üniversite öğrencisine iki kez uygulanmış ve test-tekrar test güvenirlilik katsayıları izlenim yönetimi alt ölçeği için .83, öz-aldatma alt ölçeği için .79 olarak bulunmuştur.

Toplam 29 maddeden oluşan bu ölçekteki 2 alt boyuta göre madde dağılımı izlenim yönetimi 16 ve öz-aldatma 13. Yükselen puanlar bireyin sosyal istenirlik düzeyinin yükseldiğini göstermektedir. Ters madde içermeyen SİÖ'nün uygulanması yaklaşık 15 dakika almaktadır.

## YORUMLAR VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı SİÖ'yü geliştirmek ve geçerlik ve güvenilirlik analizlerini gerçekleştirmektir. Araştırma grubu ölçek geliştirme çalışmaları için öngörülen sayı bakımından yeterli niteliktedir. Aynı zamanda araştırmadan elde edilen bulgular AKOÖ'nün yüksek düzeyde geçerlik ve güvenilirlik ölçülerine sahip olduğunu kanıtlamıştır. Madde-toplam korelasyonlarının yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği dikkate alındığında (Büyüköztürk, 2004), ölçeğin madde toplam korelasyonlarının yeterli olduğu ifade edilebilir.

Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için açılımlayıcı faktör ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve ölçek maddelerinin iki faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçekte yer alan 29 maddenin tümünün kendi faktörlerinde yüksek diğer faktörlerde düşük olması faktörlerin bağımsızlığını göstermesi açısından son derece önemlidir. Ölçeğin iç-tutarlılık güvenilirlik katsayıları testte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlılık anlamındaki güvenilirliğin yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Üç hafta arayla yapılan test-tekrar güvenilirlik çalışmasında iki uygulama arasındaki korelasyonların yüksek bulunması ölçeğin kararlılıkla aynı yapıyı ölçtüğünü ortaya koymaktadır. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Tezbaşaran, 1996) dikkate alınırsa, ölçeğin iki alt boyutuna ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara dayanarak SİÖ'nün psikoloji alanında kullanılacak, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ancak ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla üniversite öğrencileri dışındaki bireyler üzerinde yürütülecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ortadadır. Ayrıca bu ölçeğin kullanılacağı ileri araştırmaların yapılması ölçme gücüne önemli katkılar sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

Barger, S. (2002). The Marlowe-Crowne affair: Short forms, psychometric structure, and social desirability. *Journal of Personality Assessment*, 79, 286–305.

Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Crowne, C. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24*, 349–354.
- Edmonds, V. H. (1967). Marital conventionalization: Definition and measurement. *Journal of Marriage and the Family, 29*, 681–688.
- Edwards, A. L. (1957). *The social desirability variable in personality assessment and research*. New York: Dryden.
- Ellingson, J. E., Sackett, P. R., & Hough, L. M. (1999). Social desirability corrections in personality measurement: Issues of applicant comparison and construct validity. *Journal of Applied Psychology, 84*, 155–166.
- Heine, S. J., & Lehman, D.R. (1995). Social desirability among Canadian and Japanese students. *The Journal of Social Psychology, 136*(6), 777–779.
- Hough, L. M. (1998). Effects of intentional distortion in personality measurement and evaluation of suggested palliatives. *Human Performance, 11*, 209–244.
- Jacobson, L. I., Kellogg, R. W., Cauce, A. M., & Slavin, R. (1977). A multidimensional social desirability inventory. *Bulletin of the Psychonomic Society, 9*, 109–110.
- Krysan, M. (1998). Privacy and the expression of white racial attitudes. *Public Opinion Quarterly, 62*, 506–544.
- Lautenslager, G. J., & Flaherty, V. L. (1990). Computer administration of questions: More desirable or more social desirability. *Journal of Applied Psychology, 75*, 310–314.
- Loving, T. J., & Agnew, C. R. (2001). Socially Desirable Responding in Close Relationships: A Dual-Component Approach and Measure. *Journal of Social and Personal Relationships, 18*(4), 551–573.
- Millham, J., & Jacobson, L. I. (1978). The need for approval. In H. London & L. E. Exner (Eds.), *Dimensions of personality* (s. 365–390). New York: Wiley.
- Paulhus, D. L. (1984). Two components of socially desirable responding. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 598–609.
- Paulhus, D. L. (1991). Measurement and control of response bias. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of*

*personality and social psychological attitudes* (s. 17–59). San Diego, CA: Academic.

Sackeim, H. A., & Gur, R. C. (1978). Self-deception, self-confrontation, and consciousness. In G.E. Schwartz & D. Shapiro (Eds.), *Consciousness and self-regulation: Advances in Research* (s. 139–197). New York: Plenum Press.

Smith, S. T., & Smith, K. D. (1993). Social desirability of personality items as a predictor of endorsement: A cross-cultural analysis, *Journal of Social Psychology*, 133, 43–52.

Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.



## YILDIRMA (MOBBING) ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI

Yrd. Doç. Dr. Cem GÜZELLER\*

Araş.Gör. Beysun GÜNERİ\*\*

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Salin (2001) tarafından geliştirilen yıldırma ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanmasının yapılmasıdır. Araştırma evrenini, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Antalya il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 330 öğretmen çalışma grubu oluşturulmuş ve uç değerler temizlikten sonra 303 katılımcı üzerinden analizler yapılmıştır. Katılımcıların, 173'ü (%57,1) kadın, 130'ı (%42,9) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 35,67'dir. Mobbing ölçeğinin faktör yapısının belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, Mobbing ölçeğinin 18 maddeden ve 2 faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin tümü ve her bir alt faktörü için iç tutarlılığa dayalı güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve yeterli düzeye sahip olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; mobbing Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mobbing, Yıldırma, Uyarlama

---

\* Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi [cemg@akdeniz.edu.tr](mailto:cemg@akdeniz.edu.tr)

\*\* Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi [beysunguneri@akdeniz.edu.tr](mailto:beysunguneri@akdeniz.edu.tr)

## GİRİŞ

Örgütlerde zaman zaman çalışanlar arasında çatışmalar yaşanmaktadır. Bu çatışmalar değişik biçimlerde sonuçlanabilmektedir. Psikolojik taciz olarak da adlandırılan yıldırma olgusu son yirmi yıl içinde üzerinde oldukça sık çalışılan bir konu haline gelmiştir. Yıldırma batı dillerinde yaygın olarak kullanılan “mobbing” teriminin dilimize çevrilmiş halidir. Ülkemizde “psikolojik taciz, psikolojik terör, duygusal taciz” gibi terimler de yıldırma terimi yerine kullanılmaktadır.

İş yerinde yıldırma ile ilgili birçok araştırma yapılmış, iş yerinde yıldırmanın kapsamı, sınırları, hangi sektörlerde daha çok görüldüğü, örgüt yapısının, kişisel özelliklerin yıldırma mağduru olmada bir etkisinin olup olmadığı, yıldırma ile başa çıkma yolları gibi konular, çeşitli araştırmacılar tarafından irdelenmiştir.

Yıldırma davranışının tarihçesine bakılacak olursa, 1960’lı yıllarda Avustralyalı bilim adamı Konrad Lorenz tarafından hayvanların bir yabancıyı veya avlanmakta olan bir düşmanı kaçırmak için yaptıkları davranışı tanımlamak için kullanılmıştır ve Lorenz bunu “Yıldırma” (yıldırma) olarak adlandırmıştır. Daha sonra İsveçli bilim adamı Dr. Peter Paul Heinemann, çocuklarda diğer çocuklara yönelik olarak sergilenen zorbalık davranışlarını araştırmış ve yıldırma terimini kullanmıştır. Daha sonra Heinemann, 1972 yılında İsveç’te “Yıldırma: Çocuklar Arasında Grup Şiddeti” adlı kitabını yayınlamıştır. Örgütlerde yıldırma kavramı ise ilk kez 1980’li yılların sonunda İsveçli Psikolog Dr. Heinz Leymann tarafından işyerinde yetişkinler arasındaki grup şiddetini ortaya koymak için kullanılmıştır (Davenport ve Diğerleri, 2003).

Leymann yıldırmayı, “bir çalışana, bir ya da birkaç çalışan tarafından sistematik olarak yapılan, çalışana yalnız ve savunmasız bırakan düşmanca ve etik olmayan iletişim biçimi ” olarak tanımlamaktadır (Leymann, 1996). Davenport ve Diğerleri (2003) yıldırmayı, “bir kişinin diğer insanları kendi rızaları veya rızaları dışında başka bir kişiye karşı etrafında toplanması ve sürekli kötü niyetli hareketlerde bulunma, ima, alay ve karşısındakinin toplumsal itibarını düşürme gibi yollarla, saldırgan bir ortam yaratarak onu işten çıkmaya zorlaması” olarak tanımlamışlardır.

Yıldırmanın karakteristik tanımı, uzun süre tekrarlanan olumsuz davranışlara maruz kalmadır. Örgütlerde yaşanan bu durumun yıldırma olarak sayılabilmesi için bu olumsuz davranışların son altı ay boyunca sürekli devam etmesi gerekmektedir. İş yerinde çalışanların arasındaki çatışmanın aksine yıldırma, bir veya birkaç kişinin diğer çalışanlar tarafından hedef haline getirilerek sistematik olarak psikolojik veya fiziksel

saldırıya uğraması olarak tanımlanmaktadır. Salin, (2001) bu saldırgan davranış açısından hedefteki kişinin kendisini savunmakta güçlük çektiğini ve bu bağlamda da “çatışma”dan farklı olduğuna dikkat çekmektedir. Kurban bu çirkin ve haksız saldırılara maruz kalır. Adil muamele görmeme hissi, yıldırma kurbanlarının ortak noktasıdır. Yıldırma bir olgu olarak görülmemektedir, ancak kurbanın, sıklığı ve şiddeti artan olumsuz davranışlarla karşılaşır. Üstelik bu davranışlar karışıktır, genel olarak fiziksel olmayan sözlü suçlamalar ve kişiden uzaklaşma gibi davranışlar bu davranışlara örnek verilebilir (Aktaran: Cemaloğlu, 2007).

Einersen ve Skogstad (1996) iş yerinde sürekli olumsuz davranışa maruz kalan kişileri yıldırma mağduru olarak tanımlamışlardır. Norveç’te yaptıkları araştırmada, iş yerinde yaşanan ve çalışanları savunmasız hale getiren olumsuz davranışları belirlemeye çalışmışlardır.

İşyerinde yıldırmanın ortaya çıkış nedenleri birçok araştırmacıya konu olmuştur. Leymann (1996) İsveç’te yıldırmaya yol açan nedenleri, yıldırmanın sonucunda mağdurda ortaya çıkan rahatsızlıkları araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda araştırmasını yaptığı dönemde 4,4 milyonluk iş gücünün %3,5’inin her hangi bir iş alanında yıldırmaya maruz kaldığını ortaya koymuştur.

Einersen (1999), yıldırmanın doğasını ve nedenlerini araştırmış, yıldırma nedenin mağdurun kendi kişiliğinin yol açabileceğini ortaya koymuştur. Bununla beraber örgüt ikliminin de yıldırma nedenleri arasında olduğu bu araştırma sonucunda ortaya konulan bulgular arasındadır.

Zapf (1999) yapmış olduğu araştırmada iş yerinde yıldırmanın ortaya çıkış nedenlerini, işin karmaşıklığı, zaman baskısı, görevlerin kontrolü, belirsizlik, organizasyonel problemler, örgütsel stres faktörleri, örgütün iklimi gibi çalışılan iş yerinden kaynaklanan problemler, düşmanlık, hasetlik, kıskançlık, grup baskısı, mağduru günah keçisi haline getirme gibi saldırgandan kaynaklanan nedenler, mağdurun kişiliği, nitelikleri, sosyal becerileri, küçük düşürülme gibi mağdurdan kaynaklanan nedenler ve sosyal sistem olarak gruplamıştır.

Ülkemizde de yıldırma ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Toker (2006) tarafından öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde yapılmış olan bir araştırmaya göre, özel ve resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmen ve okul yöneticilerinin zaman zaman yıldırmaya maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Hem öğretmen hem de okul yöneticilerinin en sık yaşadıkları yıldırma davranışlarının “ sözünün kesilmesi, yaptığı işin haksızca eleştirilmesi ve başarılarının küçümsenmesi” olduğu ortaya konmuştur.

Cemaloğlu (2007) çalışmasında, okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişkiyi irdelemiştir. Çalışması sonucunda, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin düşük düzeyde gerçekleştirdiklerini, okulda öğretmenlerin orta düzeyde yıldırma mağduru olduklarını ve okul yöneticilerinin laissez-faire liderlik davranışını gerçekleştirdikçe öğretmenlere yönelik yıldırma düzeyinde artış yaşandığını ve telkinle güdüleme ile laissez –faire liderliğin yıldırma üzerinde anlamlı bir yordayıcı özellik taşıdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İşyerinde yıldırma maruz kalan bireylerde psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar görüldüğü ortaya çıkmıştır. İşyerinde yıldırmanın kaygı, bunalım, konsantrasyon bozukluğu, kronik yorgunluk, uyku, mide problemleri, baş ağrısı, depresyon, intihar, sosyal fobi, koroner kalp hastalıkları gibi oldukça yıkıcı etkileri olduğu yapılan bir çok araştırmanın sonucunda ortaya konmuştur(Leymann 1990, Einersen,2000, Björkvist ve diğerleri 1994). Yıldırmanın çalışanlara olan yıkıcı etkilerinin yanında kurumlara olan maliyeti de oldukça yüksektir.. Örneğin, bir İsveçli çalışma ekonomisti olan Johanson bir şirket için yıldırmanın sonucunda ortaya çıkan maliyetin, mağdurlara pahalı mesleki rehabilitasyon vermek ve çalışma ortamını yeniden organize etmekten daha maliyetli olduğunu ortaya koymuştur (Leymann, 1995).

Yıldırma, örgütsel yapıda dikey ya da yatay olarak da görülmektedir. Dikey ya da “hiyerarşik yıldırma”da üstler astlarına ya da ta astlar üstlerine yıldırma davranışında bulunurlar. Yatay ya da “fonksiyonel yıldırma”da ise, eşit konumdaki bireyler birbirine yıldırma davranışında bulunur. Örgütsel pozisyon açısından bakıldığında, çalışanların yöneticilerden daha fazla duygusal tacize maruz kaldıkları görülmektedir (Salin, 2001).

## **ARAŞTIRMANIN AMACI ve ÖNEMİ**

Araştırmanın amacı, Salin (2001) tarafından geliştirilen yıldırma ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması ve yıldırma ölçeği’nin psikometrik niteliklerinin belirlenmesidir. Bu çalışmanın önemi, yıldırma’i ölçen bir ölçek alan yazına kazandırılacaktır.

## **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

### **Çalışma Grubu**

2007–2008 eğitim öğretim yılı güz döneminde Antalya il merkezinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta 330 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Elde edilen 330 katılımcının

oluşturduğu veri setinde çok değişkenli (multivarite) ve tek değişkenli (univariate) ayrıık değerler (outliers) temizlenmiş ve istatistik çözümlerler 303 katılımcı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, 173'ü (%57,1) kadın, 130'ı (%42,9) erkektir. 82'i (%27,1) bekar, 7'si (%2,3) nişanlı/sözlü ve 214 (%70,6) evlidir. Katılımcıların yaş ortalaması 35.67 (en düşük=22, en yüksek=60)'dir. Ayrıca ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışması, 26 İngilizce öğretmeni üzerinde yürütülmüştür.

### **Veri Toplama Aracı**

Verilerin toplanması için hazırlanan araç iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğretmenlere ait kişisel bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan "Yıldırma" ölçeği kullanılmıştır. Öncelikle Yıldırma ölçeğini geliştiren Salin ile elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve gerekli izin alınmıştır. Yıldırma Ölçeği 5 seçenekli Likert tipi bir ölçektir.

Belli bir kültür için hazırlanmış olan bir psikolojik ölçme aracı, farklı kültürde uyarlanması yapılarak kullanılabilir. Ölçek uyarlanma sürecinde kültürlerin psikolojik özelliklerinden, kültürdeki kavramların anlamlarından ve dil farklılıklarından dolayı çeşitli değişimler olmaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında bu değişimi en aza indirmek için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bu çalışmada ise, ölçeğin uyarlanması Brislin, Lonner ve Thorndike (1973) tarafından geliştirilen model temel alınmıştır. Bu amaçla öncelikle, ölçek Türkçe'ye çevirme işlemi yapılmış ve üç uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra üç uzman tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. İngilizce form ile Türkçe'den İngilizce'ye çevrilen formlar arasında ifade birliği olduğu görülmüştür. Bu aşamadan sonra çevrilen maddeler, konunun uzmanı olan iki öğretim üyesine verilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Orijinal araç, uygulama yönergesi ve inceleme formu ile birlikte Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalından iki uzmana verilerek, görüşleri alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak ise, Türkçe'ye çevrilen ölçeğin, - Gözden Geçirilmiş Formu bir Türk Dili Uzmanı tarafından ifadelerin anlaşılabilirliği açısından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Uyarlanan ölçme aracının deneysel olarak dil eşdeğerliliğini saptamak için orijinal test maddeleri ile çeviri formun maddeleri, iki dili iyi bilen ve araştırma grubunun özelliklerini taşıyan bir 26 kişilik bir gruba uygulanmış ve aralarındaki korelasyon 0.86 bulunmuştur. Bu durum ise, Türkçe çevirinin uygun olduğunu göstermektedir. Bu durum ise, Türkçe ve İngilizce formların eşdeğer olduğunu göstermiş ve geçerlik ve güvenilirlik analizlerine başlanmıştır.

## **Yıldırma Ölçeğine İlişkin Bilgiler**

Salin (2001) çalışmasında mağdurların olumsuz davranışa ne sıklıkta maruz kaldıklarını ölçmek amacıyla 32 maddeden oluşan Olumsuz davranışlar anketini kullanmıştır. Olumsuz davranışlar anketi (Negative acts Questionnaire) Einersen ve Hoel (2001) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal anketin uzun formu 29 sorudan, kısa formu ise 21 sorudan oluşmaktadır. Salin, orijinal ankette bir takım değişiklikler yaparak anketi uygulamayı yaptığı gruba göre düzenlemiştir. Bazı maddeler ankette çıkarılırken bazı maddeler birleştirilmiştir. Bazı maddeler ise ikiye bölünmüştür. Bunun yanında Leymann'ın geliştirmiş olduğu "Leymann psikolojik terör envanteri (LIPT)" den iki madde alınarak ankete eklenmiştir. Bu maddeler şunlardır: "birileri eşyalarımı zarar vererek ekonomik, maddi zarar yaşamamıza sebep olunur" ve "fiziksel olarak yalnız bırakılırsınız". Yine yıldırma literatürü incelenerek ankete "birileri performansınızı sabote etmeye çalışır" ve "sosyal etkinliklerin dışında bırakılırsınız" maddeleri eklenmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Çalışmanın amacı doğrultusunda, geliştirilmiş olan Yıldırma Ölçeği'nin psikometrik niteliklerini ortaya koymak amacıyla; açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktörleşmede ise, temel bileşenler analizi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006). Açımlayıcı faktör analizinde, faktör yük değerlerinin 0.30'ın üzerinde olması ve aynı maddenin farklı faktörlerdeki faktör yük değerleri arasındaki farkın (binişik) en az .10 olması kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2006). Cronbach-Alfa iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı belirlenmiştir.

## **BULGULAR**

### **Yıldırma Ölçeği'nin Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular**

Yıldırma Ölçeği'nin yapı geçerliğini incelemek için öncelikle örneklem büyüklüğünün yeterliliği incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemede çeşitli ölçütler kullanılmaktadır. Örneklem büyüklüğü için katılımcı sayısının madde sayısının 10/1 olması önerilmekle birlikte, 2/1'e kadar düşürülebileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2006). Akgül ve Çevik (2003) örneklem büyüklüğünün 100-200 arası denek sayısının yeterli olduğunu belirtmektedir. AFA için örneklem büyüklüğünün yeterliliğini belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi uygulanmıştır. 32 maddenin faktör analizi için KMO değeri 0,84 ve Bartlett testi sonucu  $\chi^2= 5589,25$  ( $p \leq .05$ ) olarak hesaplanmıştır. KMO değeri için 0.80-0.90 aralığının çok iyi olduğu kabul edildiğinde; bu çalışmadaki

KMO değerinin yeter düzeyde olduğu söylenebilir (Akgül ve Çevik, 2003; Şencan, 2005).

Yıldırma Ölçeğinin orijinalinde yer alan 32 madde ile açımlayıcı faktör analize başlanmış ve ölçeğin iki faktörde toplandığı görülmüştür. Faktör yük değeri düşük (0.30'un altı) ve binişik (iki faktördeki yük değerleri arasında 0.10'dan az fark olan maddeler) ve faktör isimlendirmesinde sorun yaratan maddeler araçtan çıkarılmıştır. Bu doğrultuda toplam 15 madde analiz dışı bırakılmıştır. Bu maddeler Ek 1'de verilmiştir. Buna göre, ölçeğin faktör yük değeri, madde toplam test korelasyonu, açıkladığı varyans oranı ve özdeğerlerine ilişkin bilgiler Tablo'1 de verilmiştir.

**Tablo 1:** Faktör Yük Değeri, Madde toplam Test Korelasyonu, Açıkladığı Varyans Oranı ve Özdeğer

Madde No	Ölçek Maddesi	Faktör Yük Değeri		Madde Toplam Test Korelasyonu
		Faktör 1	Faktör 2	
14	Okulda işimle ilgili olarak sürekli alaya alınıp küçük düşürülürüm.	.791		.406
32	Okulda politik. dini tercihlerimle ilgili olarak onur kırıcı yorumlar yapılıyor veya davranışlarda bulunuluyor.	.776		.426
28	Okulda (bana ait özel alanlar işgal edilmesi. yolumun kesilmesi gibi) göz korkutucu hareketlerde bulunuluyor.	.760		.416
26	Kimsenin sevmediği işler ya da çok zaman alacak işler gibi hayatımı zorlaştıracak görevler verileceğine dair tehditler alıyorum.	.742		.428
25	Ana dilim. ırkım ve etnik kimliğim ile ilgili olarak sürekli aşağılanıyorum.	.670		.335
27	Bana işimi bırakmam ya da okulumu değiştirmem gerektiği gibi imalarda bulunuluyor.	.666		.474
20	Bana cinsel tacizde bulunuluyor.	.645		.264
18	Okulda özel yaşamım ya da kişiliğim hakkında ( Örn. Alışkanlıklarım. geçmişim)onur kırıcı ifadelerle maruz kalıyorum.	.634		.473
16	Okuldaki sosyal etkinliklerin dışında bırakılıyorum.	.337		.311
2	Okulda bana bitirilmesi imkansız ve makul olmayan görevler veriliyor.		.712	.529
6	İşimi yaparken aşırı bir şekilde kontrol altında tutuluyorum.		.704	.494
5	Okulda bana yapamayacağım zorlukta görevler veriliyor.		.699	.551
3	Yeterlilik seviyemin altında görevler veriliyor.		.689	.525
7	Yaptığım hata ve yanlışlar sürekli hatırlatılıyor.		.625	.461
13	Sürekli olarak yapmam gereken işin dışında kalan görevleri yerine getirmem istenir.		.604	.521
4	Bilgilerin paylaşılması nedeniyle performansım olumsuz yönde etkileniyor.		.604	.480

17	Okulda asılsız suçlamalara maruz kalıyorum.		.542	.603
1	Okulda görüş ve düşüncelerim umursanmıyor.		.370	.307
Faktörlerin toplam Özdeğerleri		5.561	2.645	
Varyansı Açıklama Oranları (%)		30.892	14.697	
Açıklanan Varyansı Açıklama Oranı: 45,589				

Tablo 1 incelendiğinde maddelerin faktör yüklerinin .337 ile .791 arasında değiştiği, madde-toplam korelasyonlarının ise .26 ile .603 arasında değiştiği görülmüştür. Bu maddelerin tek faktörde açıkladığı toplam varyansın % 43 olduğu saptanmıştır. Kabul edilebilir miktar olan % 40'ın (Scherer, 1988) üstü olduğu düşünüldüğünde, bu araştırmada elde edilen varyans miktarının ölçeğin tek faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği söylenebilir. Ayrıca, madde toplam test puanlarının .25 üzerinde olması istenmektedir. Aksi halde bu tür maddelerin ölçekten atılması önerilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003; Kalaycı, 2005). Elde edilen değerlerin tümünün .25'in üzerinde olduğu görülmüştür.

### **Yıldırma Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular**

Yıldırma Ölçeği'nin güvenilirliği; iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test güvenilirliği ile hesaplanmıştır. Yıldırma ölçeğinin iç tutarlılık katsayısını belirlemek amacıyla hem tüm ölçeğin, hem de alt ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda iç tutarlılık katsayılarının kişinin kişiliğine saldırı faktörü için 0.86 ve, kişinin mesleğine saldırı faktörü için 0.80 olduğu görülmüştür. Ölçeğin tümü için yapılan analizde ise iç tutarlılık katsayısı 0.82 olarak tespit edilmiştir. 35 kişilik bir grup üzerinde 3 hafta ile yapılan iki uygulama sonucu elde edilmiş olan test-tekrar test güvenilirliği  $r=.83$  ( $P<.01$ ) olarak hesaplanmıştır.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Bu araştırmanın amacı, Yıldırma Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlamak ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini incelemektir. Ölçek uyarlama sürecinde öncelikle dilsel eşdeğerlilik incelenmiş ve Yıldırma ölçeğinin İngilizce ve Türkçe form puanları arasındaki korelasyon hesaplanmış ve iki form puanları arasında yüksek düzeyde tutarlılık ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. AFA analizi ile ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. AFA analizinde, faktör yük değeri düşük, binişik ve faktör isimlendirmesinde sorun yaratan toplam 14 madde ölçekten çıkartılmıştır. Analiz sonucunda, Yıldırma ölçeğinin iki alt boyutta ve toplam 18 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı iç tutarlığa dayalı olarak hesaplanmış ve yüksek bulunmuştur. Ölçeğin puan değişmezliği test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmalarda kullanılacak ölçme araçları için öngörülen güvenilirlik düzeyinin .70 olduğu (Akgül ve Çevik, 2003,



Tezbaşaran, 1996) dikkate alınır, ölçüye ilişkin güvenilirlik düzeyinin yeterli olduğu söylenebilir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular, Yıldırma Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Yıldırma Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından elde edilen bulgular çerçevesinde öncelikle ölçüye uyum geçerliğini belirlemek için; Yıldırma ile ilgili örgütsel bağlılık ve örgütsel sinizm kavramlarıyla ilişkileri incelenebilir. Ayrıca, Yıldırma'ya maruz kalan bireylerdeki kaygı ve depresyon düzeyleri incelenmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Akgül, A.ve Çevik, O. (2003), **İstatistik Analiz Teknikleri "SPSS'te İşletme Yönetimi Uygulamaları"**, Emek Ofset: Ankara
- Björkqvist, K., Österman, K Ve Hjelt-Back, M. (1994). **Aggression among University Employees**, *Aggressive Behavior*, 20, 173-184,
- Brislin, R. W., Lonner W. J., & Thorndike R. M. (1973). **Cross-cultural research methods**. New York: John Wiley&Sons Pub.
- Büyüköztürk, Ş. (2006), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). **Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki**, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87
- Cemaloğlu, N. (2007). **Örgütlerin Kaçınılmaz Sorunu: Yıldırma**, *Bilig, Yaz*, 42, 111-126, <http://www.yesevi.edu.tr/files/article/110.pdf>, 02.02.2008
- Çabanoğlu, Ş. (2005). **Mobbing, İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri**, Timaş Yayınları, İstanbul
- Davenport, N. Schwarz, R., Elliot, G. (2003). **Mobbing İşyerinde Duygusal Taciz**, Çev. Osman Cem Önerioy, Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Einersen, S. (1999). **The Nature and Causes of Bullying at Work**, *International Journal of Manpower*, 20, 16-26
- Einersen, S. (2000). **Harassment and Bullying at Work: A Review of The Scandinavian Approach**, *Aggression and Violent Behavior*, 5, (4), 379-401,
- Einersen, S. ve Skogstad, A. (1996). **Bullying at Work: Epidemiological Findings in private and public and private organizations**, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 185-201

- Hubert A. Ve Veldhoven M. (2001). **Risk Sectors For Undesirable Behaviour and Mobbing**, European Journal of Work and Organizational Psychology, 10/ 4, 415-424
- Kalaycı, Ş. (2005). **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, Ankara: Asil Yayıncılık
- Kök, Bayrak, S. (2006). **İş Yaşamında Psiko-Şiddet Sarmalı Olarak Yıldırma Olgusu Ve Nedenleri** S: 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 25-27 Mayıs
- Leymann, H. (1990). **Mobbing and Psychological Terror at Workplaces**, Violence and Victims, 5, 119-126, [www.leymann.se](http://www.leymann.se), 21.05.2007
- Leymann, H. (1996). **The content and Development of Mobbing at Work**, European Journal of Work and Organizational Psychology, 5(2), 165-184, [http://www.vasa.abo.fi/svf/up/articles/Aggr\\_Among\\_University\\_Employees.PDF](http://www.vasa.abo.fi/svf/up/articles/Aggr_Among_University_Employees.PDF), 10.10.2007
- Salin, D. (2001). **Prevalence and Forms of Bullying Among Business Professionals: A Comparison of Two Different Strategies For Measuring Bullying**, European Journal of Work and Organizational Psychology, 10(4), 425-441, <http://www.tandf.co.uk/journals/pp/1359432X.html>, 13.11.2007
- Scherer, R. F. (1988). **Dimensionality of Coping: Factor Stability Using the Ways of Coping Questionnaire**, Psychological Report, Cilt: 62, s.76-770.
- Şencan, H. (2005), **Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik**, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Tezbaşaran (1996). **Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tınaz, P. (2006). **İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)**, Beta Yayınlar, İstanbul
- Toker Gökçe, A. (2006). **İş Yerinde Yıldırma: Özel ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi
- Zapf, D. (1999). **Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work**, International Journal Manpower, 20, 1/2, 70-85

**Ek 1: Açımlayıcı Faktör Analizinde Araçtan Çıkartılan Maddeler**

<b>Madde No</b>	<b>İfadeler</b>
8	Okulda hakkımda asılsız söylenti ve dedikodular yapılır.
9	Okulda çalışanlar, beni görmezden gelirler ve dışlarlar
10	Okulda bana bağırlır öfkenin hedef noktasında ben varımdır.
11	Yapmakta olduğum önemli görevler elimden alınır ve önemsiz basit görevler verilir.
12	Okulda yaptığım iş (örneğin verdiğim dersler) sürekli eleştirilir
15	Okulda haklarımı aramamam konusunda (Örn. Hastalık izni, yol harcamaları, tatil izni) bana baskı yapılır.
19	İsteğim dışında görev yerim değiştirilir.
21	Beni rahatsız edici yazılı mesajlar(e-mail, not, mektup vb.) alıyorum.
22	Beni rahatsız edici telefonlar alıyorum.
23	Birileri performansımı sabote etmeye çalışıyor.
24	Okulda fazlasıyla iğneleyici sözlere ve sataşmalara maruz kalıyorum.
29	Okulda fiziksel olarak yalnız bırakılmış durumdayım.
30	Birileri eşyalarımın zarar vererek ekonomik maddi zarar yaşamama sebep oluyor.
31	Okulda fiziksel taciz ya da şiddet tehditlerine maruz bırakılıyorum.



## ÖĞRENCİ GELİŞİM DOSYASI UYGULAMASININ ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİ

**Abdulkadir GÜNAY\***

**Yrd. Doç. Dr. Feral OGAN BEKİROĞLU\*\***

### ÖZET

Öğrenmenin nasıl olduğu konusunda yeni yaklaşımlar ortaya atıldıkça, öğrenmeyi etkileyen tüm bileşenlerin anlam ve işlevleri yeniden tanımlanmaktadır. Bu nedenle son yıllarda etkili olan yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, ölçme ve değerlendirme alanında öğrenmenin en iyi şekilde ölçülmesi için birçok yeni yöntem geliştirilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımla da uyumlu ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden biri olan öğrenci gelişim dosyasının kullanımının önemi vurgulanmaktadır. Bu çalışmanın amacı öğrenci gelişim dosyası uygulamasının öğrenme sürecine etkisini belirlemektir. Çalışma çoklu durum çalışması olup, 2006–2007 öğretim yılında, Kocaeli ilindeki bir Anadolu lisesinin iki dokuzuncu sınıfı ile yapılmıştır. Uygulama fizik dersi kapsamında ve optik konusu içinde sekiz hafta sürmüştür. Veriler, öğrenci gelişim dosyası hazırlayan sınıf içinden belirlenen dokuz öğrenciye ait yazılı dökümanlardan ve mülakatlardan elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci gelişim dosyası uygulamasının öğrenme sürecine olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Fizik eğitimi, Ölçme ve Değerlendirme, Öğrenci Gelişim Dosyası, Alternatif ölçme yöntemleri

---

\* Darıca Ülkün Yalçın Anadolu Lisesi, Gebze, KOCAELİ [akadirgunay@gmail.com](mailto:akadirgunay@gmail.com)

\*\* Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, İSTANBUL [feralogan@yahoo.com](mailto:feralogan@yahoo.com)

## AMAC

Yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu performansa dayalı ölçme yöntemlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır (NSES, 1996; MEB, 2005). Ölçmenin amacının öğretimi geliştirmek ve öğrenmeyi artırmak olduğu düşünüldüğünde, yapılan ölçümün hem öğrencinin iyi olduğu hem de kendisini geliştirmesi gerektiği alanları belirlemesi gerekir. Performansa dayalı ölçümler bunu sağlar (Ogan-Bekiroğlu, 2008). Öğrenci gelişim dosyası performansa dayalı ölçme yöntemlerinden bir tanesidir (Smith, 2003). Öğrenci gelişim dosyası öğrencilerin öğrendiklerini en iyi şekilde organize etmelerine ve yeni öğrendikleri ile bildiklerini birleştirme imkânı vermektedir (Slater, Ryan & Samson, 1997). İyi hazırlanmış bir öğrenci gelişim dosyası öğretmene öğrencinin öğrenme sürecini izlemesine olanak verirken, öğrencinin de zayıf ve güçlü yanlarını yansıtır (Valdez, 2001). Alan yazında öğrenci gelişim dosyasının bir ölçme yöntemi olarak kullanılması ve öğrenme üzerine pozitif etkileri ile ilgili birçok olumlu görüş olmasına rağmen (Arasian, 1991; Collins, 1992; Slater, 1996; Wiggins, 1992), fen alanlarında özellikle de fizik alanında yapılan ampirik çalışma sayısı oldukça sınırlıdır (Korkmaz & Kaptan, 2002; Slater, Ryan & Samson, 1997). Bu çalışmanın amacı, öğrenci gelişim dosyasının fizik öğrencilerinin öğrenmelerini nasıl etkilediğini ortaya çıkartmaktır.

## YÖNTEM

Çalışma için nitel araştırma yöntemlerinden çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Çoklu durum çalışması birden fazla ortamın, nesnenin, dökümanın ya da olayın ayrıntılı olarak incelenmesidir (Bogdan & Biklen, 1998). Farklı veri kaynakları kullanılarak, verilerde çeşitleme sağlanmıştır (Denzin, 1978).

Araştırma dokuz dokuzuncu sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Bu öğrenciler öğrenci gelişim dosyası hazırlamadaki gayretleri göz önüne alınarak, 30 kişilik sınıftan rasgele tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilerek belirlenmiştir. Bu öğrencilerin üçü düşük, üçü orta seviyede ve üçü de ileri seviyede gayret gösteren öğrencilerdir.

Öğrencilerin öğrenimi öğrenci gelişim dosyası ile ölçülmüştür. Uygulama sekiz hafta sürmüştür. Haftada ikişer saat yapılan fizik derslerinde, uygulama süresince geometrik optik konusu işlenmiştir. Öğrenciler ilk defa öğrenci gelişim dosyası hazırlayacağından, çalışmaya başlamadan önce öğrencilere yeni ölçme yöntemi hakkında bilgi ve yazılı dokümanlar verilmiştir.

Öğrenci gelişim dosyasının içeriği hazırlanırken öncelikle optik konusundaki kavram yanlışları (Galili & Hazan, 2000; Güneş, 2005; Langley, Ronen & Eylon, 1997) ve müfredat göz önüne alınarak öğrenim amaçları belirlenmiştir. İkinci aşamada öğrenim amaçlarına göre daha spesifik olan öğrenim hedefleri oluşturulmuştur. Bu öğrenim hedeflerine göre, öğrenci gelişim dosyası kapsamında öğrencilerin tamamlayacakları görevler hazırlanmıştır. Hazırlanan 16 görev içinde öğrencilerden bilimsel yazı yazmaları, derste yürütülen etkinliklerden çıkarımlar yapmaları, ev deneyleri ve araştırma yapmaları istenmiştir. Bir öğrenim hedefi birden fazla görevle ölçülerek öğrencinin öğrenim süreci değerlendirilmiştir. Son olarak her bir görev için ayrı ayrı dereceli puanlama anahtarı (rubrik) ve görevle ilgili yansıtıcı sorular hazırlanmıştır. Ek'de dosyada yer alan bir görev ve bu görevi tamamladıktan sonra öğrencilerin öz-değerlendirme yapabilmesi için hazırlanan dereceli puanlama anahtarı verilmiştir. Yansıtıcı sorular, görevler yapılırken takip edilen işlemlerle, karşılaşılan problemlerle, görevin en faydalı ve en eğlenceli kısımlarıyla ve görevin yapılmasının sınıfta işlenen konunun öğrenilmesine etkisiyle ilgilidir. Çalışmanın sonunda öğrencilerle öğrenci gelişim dosyası ile ilgili yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Mülakat soruları, yansıtıcı sorulara benzer olmakla birlikte bir görevle değil, genel olarak öğrenci gelişim dosyası ile ilgilidir.

Araştırma için gerekli veriler yazılı dokümanlardan ve mülakatlardan elde edilmiştir. Bu şekilde öğrencinin öğrenim hedeflerine ne kadar ulaştığının belirlenmesinde yalnızca araştırmacı rolünde olan öğretmenin değerlendirmesi değil, öğrencilerin öz-değerlendirmesi de göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini ortaya çıkartmak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir ön sınav yapılmıştır. Öğrenciler sekiz haftalık süreç boyunca öğretimden önce KWLH kartlarının K ( ne biliyorum) ve W (ne öğrenmek istiyorum) bölümlerini ve öğretim sonunda da L (ne öğrendim) ve H (nasıl öğrendim) bölümlerini doldurmuşlardır. KWLH kartları, ön sınav, puanlama anahtarları ve öğrencilerin hazırladıkları görevlerle ilgili yansıtıcı sorulara verdikleri yanıtlar yazılı dökümanları oluşturmaktadır.

Ön sınavla ölçülebilen 42 öğrenim hedefi belirlenerek bir tablo oluşturulmuştur. Benzer tablo öğrenci gelişim dosyası ile ölçülebilen öğrenim hedefleri için de yapılmış ve 55 hedef belirlenmiştir. Bu tablolar her bir öğrenci için yazılı dökümanlardan ve mülakattan elde edilen verilere dayanarak doldurulurken şu aşama takip edilmiştir: Öğrenci öğrenim hedefine ulaşmışsa artı (+), öğrenim hedefine tam ulaşmamışsa yarım artı (±) ve öğrenim hedefine hiç ulaşmamışsa eksi (-) verilmiştir. Eğer öğrenci görevi yapmamışsa, o görevle ilgili öğrenim hedeflerine çarpı (x)

konulmuştur. Araştırmaya katılan her bir öğrenci için oluşturulan iki tablo karşılaştırılarak, öğrenci gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin optik konularını öğrenmelerini nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen tüm verilerin analizinde yorumlayıcı analiz kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Öğrenciler için hazırlanan ve gelişim dosyası uygulaması öncesinde ve sürecinde öğrencilerin öğrenim hedeflerine ne kadar ulaşabildiklerini gösteren tablolardan birer örnek vermek amacıyla Ece kod isimli öğrenciye ait tablolar kısaltılarak tablo 1 ve tablo 2’de verilmiştir. İleri seviyede öğrenciler arasından seçilen Ece, dışa dönük kendini iyi ifade edebilen, kendine güveni olan ve derste başarılı olmak için çaba gösteren bir öğrencidir. Ece ön ölçümde, ışık bilgisi ile ilgili öğrenim hedeflerinde genel olarak başarılı olmakla birlikte ışık hızı, ışık ışınlarının yönü ve görme olayının nasıl meydana geldiğini belirtememiştir. Ece öğrenci gelişim dosyası hazırlarken ışık bilgisi ile ilgili olarak ışık kaynakları, maddenin ışığı geçirme özelliğine göre çeşitleri, ışığın ne olduğu, ışık hızı, ışığın yayılması, ışık ışınlarının yönü ve görme olayının gerçekleşmesi kapsamında ölçülen toplam 17 hedefte başarılı olmuştur. Ön sınav ölçümünde Ece’nin ışığın yansımaları ile ilgili olarak gelme ve yansıma açısının ifade edilmesi gibi öğrenim hedeflerinde öğrencinin bilgisinin çok az olduğu tespit edilirken, gelişim dosyası uygulamasıyla Ece’nin yansıma ile ilgili tüm öğrenim hedeflerine ulaştığı belirlenmiştir. Bu başarıya ulaşılmasında öğrencinin verilen hedeflere ve puanlama anahtarlarına özen göstererek görevleri yapması bir etken olabilir. Işığın kırılması ile ilgili olarak Ece’nin uygulama öncesinde ışığın farklı ortamlardaki hareketinin günlük hayatla ilişkisini kuramadığı ancak, uygulama sürecinde bu hedefe ulaştığı belirlenmiştir. Ece’nin tam yansıma ve renk kavramları ile ilgili olarak da benzer performansı gösterdiği tespit edilmiştir. Öğrencinin tam yansıma koşullarının belirtilmesine dair ön bilgisinin olmamasına rağmen, öğrenci gelişim dosyasında yaptığı görevlerde bu hedefe başarıyla ulaştığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, Ece başlangıçta beyaz ışığın tüm renklerin birleşmesinden oluştuğunu ifade edememesine rağmen, gelişim dosyasında yaptığı görevlerle bu hedefe ulaştığını göstermiştir.

Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin tablolarının incelenmesi sonucunda öğrenci gelişim dosyası uygulamasının, onların sorumluluk bilincini, öz değerlendirme becerisini ve öğrendikleri hakkında farkındalıklarını (metacognition) artırdığı söylenebilir.



Öğrenci gelişim dosyası uygulaması öğrencilerin, ışık bilgisine dair özellikle “ışık ışınlarının yönünü belirtmesi” ve “görme olayında gözün rolünü açıklaması” şeklindeki öğrenim hedefleri ile ilgili öğrenim sürecini olumlu etkilemiştir. Ayrıca gölge, ışığın yansınması, ışığın kırılması, tam yansıma ve renk kavramı ile ilgili öğrenim hedeflerine ulaşılması sürecinde öğrenci gelişim dosyasının genel olarak olumlu etkisi olmuştur. Bu bulgularda,

- Geri bildirimlerin öğrenim süreci içerisinde verilmesinin,
- Öğrenim hedefinin birden fazla görevle ölçülüyor olmasının,
- Diyagram çizmek gibi öğrencinin de yapmaktan zevk aldığı görevlerin olmasının,
- Görevlerin daha çok günlük hayatla ilgili olmasının,
- Görevin, ilgili öğrenim hedefleri ve puanlama anahtarları göz önüne alınarak yapılmasının etkisi olabilir.

Ancak, öğrencilerin “ışık kaynağı çeşitlerinin ifade edilmesi” ve “ışığı geçirme özelliklerine göre maddelerin tanımlanması” ile ilgili öğrenim hedeflerinde herhangi bir değişiklik olmamıştır. Bu bulgunun sebepleri:

- Öğrencilerin görevleri yapmak için araştırma yaparken birçok bilgiyle karşılaşmaları ve bu bilgileri doğru yorumlayamamaları,
- Öğrenim hedefinin birden fazla görevle ölçülmemesi olabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Wiggins (1993)’in ifade ettiği gibi eğer test ya da küçük sınavlar anlık bir fotoğraf gibi düşünülürse, hazırlanan bir öğrenci gelişim dosyası bir fotoğraf albümüne benzetilebilir. Öğrenci gelişim dosyası uygulaması öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkilemektedir. Bunun yanında, öğretmen öğrenci gelişim dosyası sayesinde öğrencilerin öğrenme sürecini aşama aşama gözlemleyebilmektedir. Ancak, bu araştırmada “kavramların açıklanması” şeklindeki öğrenim hedeflerine ulaşılmasında öğrenci gelişim dosyası, öğrenme sürecine her hangi bir etkide bulunmamıştır. Bu sonucun sebebi öğrencilerin kavramları derste öğrendiklerini düşünerek dosyalarında bir kez daha ifade etme gereksinimi duymamaları ya da bu kavramları istenilen görev içinde istenildiği şekilde ifade edememeleri olabilir.

Bu çalışma fiziğin diğer konuları için tekrarlanabilir ve öğrenci gelişim dosyası uygulamasının diğer konuların öğrenilmesine etkisi incelenebilir. Bu

çalışmaya katılan öğrencilerin öğrenci gelişim dosyasıyla ilk kez karşılaşmaları sebebiyle, dosya kapsamında yapmaları gereken görevler kendilerine verilmiştir. Öğrenciler bu ölçme yöntemine aşinalık kazandıktan sonra farklı görevler içinden seçim yapabilirler ve hatta öğrendiklerini göstermeleri için ne tür ürünleri dosyalarına koymaları gerektiğine kendileri karar verebilirler.

### KAYNAKÇA

- Airasian, W. P. (1991). *Classroom assessment*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Collins, A. (1992). Portflio for science education: Issues in purpose, structure and authenticity. *Science Education*, 76, 451–463.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2nd. Ed.). NewYork: McGraw-Hill.
- Galili, I., & Hazan, A. (2000). Lerner's knowledge in optics: Interpretation, structure and analysis. *International Journal of Science Education*, 22(1), 57-88.
- Güneş, B. (2005). Bilimsel hatalar ve kavram yanılgıları. R.Yağbasan ( Der.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu – Fizik* ( 59-116 ). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 167–176.
- Langley, D., Ronen, M., & Eylon, B. (1997). Light propagation and visual patterns: Preinstruction learners' conceptions. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(4), 399-424.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*.Ankara: MEB Yayınları
- National Science Education Standarts (NSES). (1996 ). Chapter. 5
- Ogan-Bekiroglu, F. (2008). *Performansa dayalı ölçümler: Teori ve uygulama*. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 5(1), 113-131.

- Slater, S., T. (1996). Portfolio assessment strategies for grading first- year university physics students in the USA. *Physics Education*, 31( 5), 329-333
- Slater, T., Ryan, J., & Samson, S. (1997). Impact and dynamics of portfolio assessment and traditional assessment in a college physics course. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(3), 255-271.
- Smith,C.B. (2003). *Alternative forms of assessment*. ERIC Döküman Numarası: CS512535
- Valtez, P. (2001). Alternative assessment. *The Science Teacher*, 68(6), 43-44.
- Wiggins, G. (1992). Creating test worth taking. *Educational Leadership*, 49(8), 26-33.
- Wiggins, G. ( 1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

## EK

**Öğrenci gelişim dosyası içinde verilen görevlerden bir örnek ve bu görev için öğrencinin öz-değerlendirme yapması için hazırlanan dereceli puanlama anahtarı.**

*Öğrenim Hedefi:* Beyaz ışığın renkli filtrelerden geçişinde filtrelerin kendi rengini ve kendisine yakın renkleri geçirdiğini gözlemleyerek ifade edebilmesi

*Görev:* Odanızdaki cisimlerin renklerini en az 3 farklı renk ışık altında gözlemleyerek, hangi renklerde görüldüğünü nedenleriyle birlikte belirtiniz?

N	Puan
1	<i>Deneyin adı ve amacının belirtilmesi</i>
	Deneyin adı ve amacı doğru olarak belirtilmiş 3
	Deneyin adı ve amacı tam olarak belirtilmemiş 1
	Deneyin adı ve amacı belirtilmemiş 0
2	<i>Deneyde kullanılan malzemeler ve seçilme nedenleri</i>
	Deneyde kullanılan malzemeler ve seçilme nedenleri tam ve doğru olarak açıklanmış 3
	Deneyde kullanılan malzemeler ve seçilme nedenleri eksik olarak açıklanmış 1
	Deneyde kullanılan malzemeler ve seçilme nedenleri açıklanmamış 0
3	<i>Renk kavramının açıklanması</i>
	Renk kavramı tam olarak açıklanmış 3
	Renk kavramı tam olarak açıklanmamış 1
	Renk kavramı açıklanamamış 0
4	<i>Deney düzeninin hazırlanması</i>
	Hazırlanan deney tasarımı ile değişkenler için yeterince doğru deneme imkânı vardır 3
	Hazırlanan deney tasarımı ile değişkenler için yeterince doğru deneme imkânı yoktur 1
	Hazırlanan deney tasarımı yanlıştır 0
5	<i>Verilerin toplanması</i>
	Anlamli bir tablo oluşturulmuş ve veriler doğru bir şekilde kaydedilmiş 4
	Anlamli bir tablo oluşturulmuş fakat veriler kaydedilmemiş veya doğru olarak kaydedilmemiş 3
	Bir tablo oluşturulmuş fakat anlamli değil 2
	Gözlemler yanlış kaydedilmiş 1
	Hiçbir veri toplanmamış 0
6	<i>Sonuçların çıkarımı</i>
	Elde edilen verilere dayalı bir sonuç çıkarılmış ve sonucu destekleyen kanıtlar verilmiş 3
	Elde edilen verilere dayalı bir sonuç çıkarılmış fakat sonucu destekleyen kanıtlar verilmemiş 2
	Elde edilen verilere dayalı bir sonuç çıkarılmamış 1
	Herhangi bir sonuç çıkarılmamış 0

**Tablo 1. Ece'nin Öğrenim Hedeflerine Göre Ön Sınavının Analizi**

N	Öğrenim Hedefi	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S			
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	5	6	
1	Öğrenim Hedefi	+																					
9	<b>A: IŞIK BİLGİSİ:</b> Doğal ışık kaynağını açıklayabiliyor																						
	“Saydam olmayan madde nedir?” tanımlanıyor																						
11	Işğın durağan değil hareketli olduğunu belirtiyor																						
12	Işğın belirli bir hızı olduğunu belirtiyor																						
13	Işğın doğrusal bir yolla yayıldığını belirtebilme																						
14	Işğın ışınlarının yönünü belirtebiliyor																						
15	Görmenin gerçekleşebilmesi için ışınların cisimlerden göze gelmesi gerektiğini belirtiyor																						
16	<b>B. GÖLGE:</b> Tam gölge tanımlanıyor																						
19	Yarı gölge çizilebiliyor																						
20	Gölge şeklinin cismin şekline benzediğini belirtiyor																						
22	<b>C-IŞĞIN YANSIMASI:</b> Işğın yansımaya özelliğini belirtiyor																						
23	Gelme açısını ifade edebiliyor																						
24	Yansımaya açısını ifade edebiliyor																						
25	Yansımaya kanunlarını şekil üzerinde belirtiyor																						
29	<b>D: IŞĞIN KIRILMASI:</b> Kırılma açısını belirtiyor																						
30	Işğın değişik ortamlardaki hareketini inceleyerek, yön ve doğrultu değiştiğini belirtiyor																						
32	Işğın neden değişik ortamlarda yön ve doğrultu değiştiğini belirtiyor																						
34	“Görünür derinliği” kavramını belirtiyor																						
36	<b>D- TAM YANSIMA:</b> Sınır açısı kavramını belirtiyor																						
37	Tam yansımaya koşullarını belirtiyor																						
38	Tam yansımaya çizilebiliyor																						
39	<b>E-RENK:</b> Beyaz ışğın tüm renklerin birleşiminden oluştuğunu belirtiyor																						
40	Işğın filtrelerinin çalışmasını açıklıyor																						
41	Cisimlerin nasıl renkleri göründüklerini açıklıyor																						
42	Gökkuşğının oluşma koşullarının ifade edebiliyor																						

+: Öğrenim hedefine ulaşılmış, -: Öğrenim hedefine ulaşılmamış, x: Soru yapılmamış

**Tablo 2**  
**Ece'nin Öğrenim Hedeflerine Göre Öğrenci Gelişim Dosyasının Analizi**

N	Öğrenim Hedefi	G								Öğrencinin Değerlendirmesi										
		1	2	3	4	1	2	3	4		5	6	7	8						
1	A: <b>İŞİK BİLGİSİ:</b> Doğal ışık kaynağını açıklayabiliyor	+																		+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
2	Doğal ışık kaynaklarına örnek veriliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
15	İşığın doğrusal bir yolla yayıldığını belirtebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
17	Görmenin gerçekleşebilmesi için ışınların cisimlerden göze gelmesi gerektiğini belirtiyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
18	B. <b>GÖLGE:</b> Tam gölgeyi ifade edebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
19	Tam gölgeyi çizebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
22	Gölge boyutunun engelle ışık kaynağı arasındaki uzaklığa bağlı olduğunu belirtebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
25	C: <b>AYDINLANMA:</b> Işık akısının sembolünü belirtebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
26	Işık akısının birimini belirtebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
32	Aydınlanma şiddetinin formülünü ifade edebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
33	D- <b>İŞİĞİN YANSIMASI:</b> Işığın yansıma özelliğini belirtiyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
36	Yansıma kanunlarını şekil üzerinde belirtebiliyor (i = r)																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
37	E: <b>İŞİĞİN KIRILMASI:</b> Kırılma açısını belirtebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
38	İşığın değişik ortamlardaki hareketini inceleyerek, yön ve doğrultu değiştiğini belirtebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
39	Sapma açısı ifade edilebiliyor/şekil üzerinde gösterilebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
40	Snell bağıntısını belirtebiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>
44	İşığın farklı ortamlardaki hareketi ile günlük hayattaki olaylar arasında ilişki kurabiliyor																			+ <sup>a</sup> , + <sup>****</sup>

N	Öğrenim Hedefi	G								G								Öğrencinin Değerlendirmesi								
		1	2	3	4	1	2	3	4	5	6	7	8	5	6	7	8									
45	Karılma indisi ve ışığın hızı arasındaki ilişkiyi ifade edebiliyor																					**** +				
46	"Görünür derinliği" kavramını belirtebiliyor																									
47	<b>F- TAM YANSIMA:</b> Sınır açısı kavramını belirtebiliyor																									
48	Tam yansımaya koşullarını belirtebiliyor																									
50	Tam yansımaya ile Günlük hayattaki olaylar arasında ilişki kuruyor <b>G-; RENK;</b>																									
52	Beyaz ışığın tüm renklerin birleşiminden oluştuğunu belirtebiliyor																									
54	Cisimlerin nasıl renkli gördüklerini açıklayabiliyor																									
55	Gerekli matematiksel işlemleri yapabiliyor																									

\* : KWLH kartlarında

\*\* : Görev sonu sorularında

\*\*\*: Öğrencinin yaptığı yorumlarda ( Burada şunu öğrendim şeklindeki sonuç kısımlarında)

\*\*\*\*: Değerlendirme yönergesinde

\*\*\*\*\*: Mülakatta belirtilmiştir.

Not: "Öğrenci değerlendirme" kısmındaki artı (+), öğrenim hedefi konusunda öğrencinin

öğretmenle aynı yanıya sahip olduğunu beklemektedir. Eksik (-), öğrenim hedefi konusunda

öğretmenle aynı yanıya sahip olmadığını gösterir





## ETKİLEŞİMLİ GRUPLARLA AKRAN DEĞERLENDİRME

Derya GÜNDÜZ SEFER\*

Banu KARABAY KOÇYİĞİT\*\*

### ÖZET

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim ortamlarımıza girmeye başlamasıyla birlikte değerlendirme sürecinde ön plana çıkan yöntemlerden birisi de akran değerlendirmedir. Bu yöntemde öğrenciler, arkadaşlarının öğrenme ürünlerini gözden geçirirler. Bu çalışmanın çıkış noktasını, akran değerlendirmenin avantajlarından biri olan akran öğretimini ön plana çıkarmak, nesnellik ve geri bildirim doğruluğu sorunlarını en aza indirmek oluşturmuştur. Çalışmada etkileşimli gruplarla akran değerlendirmenin, bireysel akran değerlendirmeye göre avantaj ve dezavantajlarını gözlemlemek amaçlanmıştır. Etkileşimli gruplarla akran değerlendirmede; öğrencilerin değerlendirdikleri ürünü belirlenen ölçütler açısından tartışmaları, fikirlerini savunmaları, fikir ayrılığına düştükleri noktada ortak bir karara varabilmek için gerekirse birbirlerini ikna etmeleri ve uzlaşmacı bir yaklaşımla çözüm üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma, ilköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinde münazara ile örneklendirilmiştir. Çalışmaya katılan 48 öğrenciden 32'si, seçilen konuda münazara yapan akranlarını önce bireysel olarak, daha sonra grup içinde etkileşerek değerlendirmişlerdir. Uygulama sonucunda öğrenci görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden, yapılandırılmış mülakat kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenci görüşlerine dayanarak, öğrencilerin değerlendirme sırasında yaptıkları tartışmalarla ölçütleri daha iyi anladıkları,

---

\* Terakki Vakfı Okulları deryasefer@terakki.org.tr

\*\* TED İstanbul Koleji banuk@tedistanbul.k12.tr

bu uygulama ile fikirlerini savunma, fikir ayrılığına düştükleri noktada birbirlerini ikna etme konusunda bir deneyim kazandıkları, uzlaşmacı olma ve çözüm üretme süreci geçirdikleri, daha nesnel olmaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca değerlendirmenin çok yönlü iletişime dayanması ve grupların etkileşim içinde olması nedeniyle öğrencilerin %87'si, grupla akran değerlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Değerlendirme, akran değerlendirme, etkileşimli grup, münazara

## AMAC

### Değerlendirmenin Öğrenme Sürecine Etkisi

Öğrencilerin öğrenme davranışlarını etkileyen faktörlerden birisi de şüphesiz ki kullanılan değerlendirme yöntemleridir. Öğrenciler nasıl ve ne tür bir araçla değerlendirileceklerini çok önemserler. Bunun nedeni, onların ortaya koyacakları çalışmaların niteliğinin kullanılacak değerlendirme yöntemi ile yakından ilgili olmasıdır. Değerlendirme sonucunda verilen nitelikli geri bildirim öğrencilerin sergiledikleri beceri açısından kendilerini tanımalarını sağlamakta, onlara eksikliklerini gidermek için bir öğrenme fırsatı yaratmaktadır. Bu nedenle değerlendirmenin türü de çok önemlidir.

Öğretmen açısından bakıldığında da, kullanılan değerlendirme araçlarının hem öğrenme düzeyini yükseltecek, hem de zamanında geri bildirim sağlayarak eksiklerin giderilmesi için fırsat yaratacak yapıda olması gerekir. Ancak özellikle süreç içerisinde, sadece öğretmenin geri bildirim vermesinin öğrenme düzeyinin yükseltilmesi için yeterli ve ekonomik olmadığını gösteren pek çok araştırma vardır. Bu soruna alternatif çözüm yolları bulma çabası, son yıllarda izleme ve geliştirmeye yönelik değerlendirmeye gösterilen ilgiyi yeniden artırmıştır (McDonald ve Boud, 2003).

Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda öğrenme düzeyinin yükseltilmesi ve değerlendirmede öğretmene bağlılığın azaltılması amacıyla alternatif ve/veya tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri olarak ön plana çıkan akran değerlendirme ve öz değerlendirme önem kazanmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımın eğitim ortamlarımıza girmeye başlamasıyla birlikte bu yöntemler, eğitim sistemimizde de yerini almıştır. Önceleri “alternatif” olarak adlandırılan bu yöntemler zamanla “tamamlayıcı yöntemler” olarak adlandırılarak daha doğru kullanılmaya başlanmıştır.

## **Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirme, öğrencilerin arkadaşlarına geri bildirim vermek amacıyla yaptıkları değerlendirmedir. Akran değerlendirme, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı durumlarda, öğrenmenin kalitesini artırmayı ve öğrencilere sorumluluk vermeyi amaçlayan yeni değerlendirme tekniklerinden biridir (Brown, Rust ve Gibbs, 1994).

Akran değerlendirmede, bireyler arkadaşlarının çalışmalarındaki yeterlik düzeylerini değerlendirirken, kendilerinin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirirler. Bireylerin değerlendirme sürecine katılması, onların kendi yaptıkları işler için yargılarını geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Bayd'a göre akran değerlendirme, yapıcı eleştiri yapmak, zayıf olanları geliştirmek için önerilerde bulunmak ve güçlü tarafları geliştirmek için kullanılabilir (Kılıç, 2008).

Araştırma sonuçları, akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin öğrenmeye olumlu katkıda bulunduğunu göstermektedir (Falchikov, 1986, 1988; Boud, 1991, 1995; Hounsell, McCullouch ve Scott, 1996; Dochy, Segers ve Sluijman, 1999; Lapham ve Webster, 1999; Roach, 1999 (Akt. Aldağ ve Gürpınar, 2007)). Ayrıca, Hanrahan ve Isaacs'a göre (2001), akran değerlendirme çalışmalarında kazanılan beceriler, uzun vadede işbirlikli çalışma becerilerinin gelişmesini sağlayacaktır (Akt. Aldağ ve Gürpınar, 2007).

Çoğu zaman öz değerlendirme ile birlikte kullanılan akran değerlendirmede öğrenciler, hem kendilerinin hem de arkadaşlarının sahip oldukları öğrenme ürünlerini gözden geçirmiş olurlar. Bu anlamda akran değerlendirme etkin kullanıldığında, -özellikle değerlendirme ölçütlerini öğretmen ve öğrencilerin birlikte belirlediği durumlarda- değerlendiren öğrencilerin de ne kadar öğrendiklerine ilişkin önemli veriler sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin bilişsel alanın en üst düzeydeki "değerlendirme" basamağına çıkarak kendi öğrenmeleri ile bilişsel süreçleri hakkında da ipuçları vereceği düşünülebilir.

Gerek akran değerlendirmenin gerekse öz değerlendirmenin belki de en güçlü yanları öğrencilerin değerlendirirken öğrenmelerini sağlamalarıdır. Hem kendi çalışmalarını gözden geçirirken hem de arkadaşlarının çalışmalarını incelerken kendi öğrenme süreçlerinin de farkına varmaktadırlar. Bu anlamda akran değerlendirme, akran öğretmenliğinin bir parçası olarak düşünülebilir (Donaldson ve Topping, 1996 (Akt: Bostock, 2000)).

Söz edilen avantajlarının yanı sıra akran değerlendirmenin yetersiz kaldığı bazı durumlar da vardır. Bunlardan biri, belki de en önemlisi nesnelliğin sağlanması konusundadır. Akranlar arasındaki arkadaşlık durumu birbirlerine yüksek veya çok düşük puan vermelerine neden olabilmektedir. Bir diğer dezavantaj da öğrencilerin akranlarına verdikleri geri bildirim doğruluğu konusundadır. Verilen geri bildirim niteliği, değerlendirenlerin konu hakkındaki bilgisi ile yakından ilişkilidir. Ayrıca akran değerlendirmede yapıcılık, olumlu mesaj iletebilmeye bağlıdır. Öğrenciler sınıfta saygı ve güven duygusunu hissetmediklerinde, dürüstçe katkıda bulunmada ya da eleştirileri kabul etmede isteksiz davranmalarına neden olabilmektedir (Kılıç, 2008).

Akran değerlendirmenin avantajlı yanı olan akran öğretimini ön plana çıkarmak ve dezavantajlı yanları olan nesnellik ve geri bildirim doğruluğu sorunlarını en aza indirmek mümkün olabilir mi? Akran değerlendirmenin yalnızca bireysel değil, grup olarak da yapılması belirtilen açılardan akran değerlendirmeyi etkili kılar mı? vb. sorulardan hareketle çalışmada etkileşimli gruplarla akran değerlendirmenin, bireysel akran değerlendirmeye göre avantaj ve dezavantajlarını gözlemlemek amaçlanmıştır.

Etkileşimli gruplarla akran değerlendirmede; öğrencilerin değerlendirdikleri ürünü belirlenen ölçütler açısından tartışmaları, fikirlerini savunmaları, fikir ayrılığına düştükleri noktada ortak bir karara varabilmek için gerekirse birbirlerini ikna etmeleri ve uzlaşmacı bir yaklaşımla çözüm üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca etkileşimli gruplarla, yalnızca “değerlendiren” ile “değerlendirilen” arasındaki iletişimin değil; değerlendirenler arasındaki etkileşimin de katkısı vurgulanmak istenmiştir.

## YÖNTEM

Çalışmada, akran değerlendirmenin daha önce söz edilen dezavantajlarını en aza indireceği düşüncesiyle, değerlendirmenin yalnızca tek bir öğrenci tarafından değil; grup olarak da yapılması amaçlanmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin önce bireysel olarak akranlarını değerlendirmeleri daha sonra grup olarak ortak bir değerlendirme yapmaları, bu sırada da fikirlerini savunmaları, fikir ayrılığına düştükleri noktada birbirlerini ikna etmeleri beklenmiştir.

Uygulama, ilköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde örneklenmiştir. Öğrencilerin akran değerlendirme yapacakları konu olarak, münazara becerilerinin değerlendirilmesi seçilmiştir. Münazaranın

seçilmesinde en büyük etken etkileşimli gruplarda akran değerlendirme yapan öğrencilerin farklı düşünebilecekleri, görüş ayrılığı yaşayabilecekleri ve ortak karar çıkarma sürecinde birbirleriyle etkileşimde bulunabilecekleri bir yapıya sahip olması olmuştur.

### **Münazara Konusunun Belirlenmesi ve Öğretmenlerin Bilgilendirilmesi**

Münazarada konu olarak 4. sınıf Fen ve Teknoloji dersi kapsamında ele alınan “Çevre Kirliliği” ile ilgili “Doğal çevreyi korumada bireysel çabalar yeterlidir./yeterli değildir.” tez/anti-tezleri seçilmiştir. Konu seçiminden geliştirilen materyallere kadar sürecin hemen her aşamasında 10 sınıf öğretmeni, 2 laboratuvar öğretmeni, 2 Fen ve Teknoloji branş öğretmeni ve 2 Türkçe branş öğretmenin görüş ve önerilerinden yararlanılmıştır.

Uygulamanın hazırlık sürecinde ilk olarak, uygulayıcı sınıf öğretmenleri münazara ve değerlendirme yöntemi hakkında bilgilendirilmiştir. Yapılan paylaşımların yanı sıra öğretmenlere, uygulama takvimi ve çalışmanın detayları konusunda ortaklık sağlamak için “Öğretmen Yönergesi” verilmiştir.

### **Münazara Gruplarının Oluşturulması ve Bilgilendirilmesi**

Münazara için dörder öğrenciden oluşan iki grup seçilmiştir. Gruplara, “Doğal çevreyi korumada bireysel çabalar yeterlidir.” ve “Doğal çevreyi korumada bireysel çabalar yeterli değildir.” görüşlerini savunacakları konusunda bilgi verilmiştir. Ardından öğrenciler, münazaranın ne olduğu, ne gibi özellikleri olduğu hakkında bilgilendirilmiş, münazara örneklerinden oluşan kısa filmler izlemişlerdir. Buradan yola çıkarak münazaranın genel kuralları hakkında bilgi verilmiştir. Münazara gruplarında yer alacak tüm öğrencilere münazaraya hazırlık sürecinde ve münazara sırasında neler yapmaları gerektiğine ilişkin bilgilerin anlatıldığı “Münazara Yapıyoruz” öğrenci yönergesi ile “Münazaranın Genel Kuralları” ve “Münazara Sırasında İşinize Yarayacak İpuçları” bilgi formları verilmiştir. Ayrıca münazara gruplarına, hazırlık yaparken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda yol gösterecek “Ne Kadar Hazırız?” kontrol formu verilmiştir.

### **Değerlendirme Ölçütlerinin Oluşturulması**

Öğrencilerin münazara değerlendirme ölçütlerini kendilerinin belirlemesi amacıyla sınıf içinde örnek bir münazara yaptırılmış, buradan yola çıkarak münazara gruplarının hangi ölçütlere göre değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin beyin fırtınası yapmaları istenmiştir. Münazarayı izleyen öğrenciler öğretmen rehberliğinde çeşitli münazara ölçütleri belirlemişlerdir. Öğrencilerin bu tür uygulamalara alışkın oldukları için belirledikleri ölçütleri

tablo ya da kontrol listesi yaparak gösterme eğiliminde oldukları ve hemen hemen hepsinin münazara öğrencilerini bireysel değerlendikleri gözlenmiştir. Öğrencilerden gelen fikirler öğretmenlerle incelenmiş ve değerlendirme ölçütleri “Konuya Hâkimiyet”, “İkna Etme (Savunduğu görüşü destekleyen ve karşı tarafın görüşünü çürüten örnek ve kanıtlar kullanma)”, “Dil ve Anlatım (Akıcı ve anlaşılır konuşma)”, “İletişim (İşitilebilir bir ses tonu ile konuşma ve göz teması kurma)” ve “Zamanı Kullanma” başlıkları altında birleştirilmiştir.

### **Değerlendirme Formlarının Hazırlanması**

Belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmede görev alacak öğrencilerin bireysel değerlendirmelerinde kullanacakları “Bireysel Akran Değerlendirme Formu” ve grup olarak değerlendirme yaparken kullanacakları “Jüri Ortak Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır. Görüşler “Evet”, “Kısmen”, “Hayır” şeklinde derecelendirilmiştir.

Jüri gruplarının ortak değerlendirme yaptıkları sırada münazara gruplarının da münazara sürecindeki performanslarını düşünerek kendilerini değerlendirebilmeleri için “Grup Öz Değerlendirme Formu” hazırlanmıştır.

### **Etkileşimli Akran Değerlendirme Gruplarının Oluşturulması**

Münazara yapan akranlarını değerlendirmek üzere her biri dörder öğrenciden oluşan dört tane jüri grubu oluşturulmuştur. Jüri gruplarında görevli öğrenciler değerlendirme yöntemi hakkında bilgilendirilmiş, kullanacakları değerlendirme formları tanıtılmış ve “Nasıl Değerlendireceğiz?” bilgi formu verilmiştir.

### **Münazaranın Yapılması ve “Etkileşimli Gruplarla Akran Değerlendirme”**

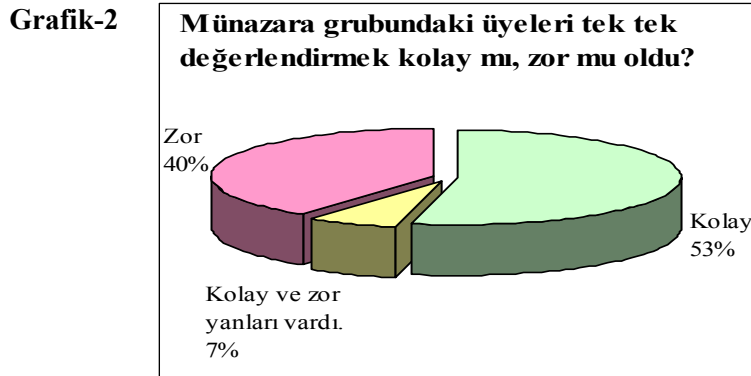
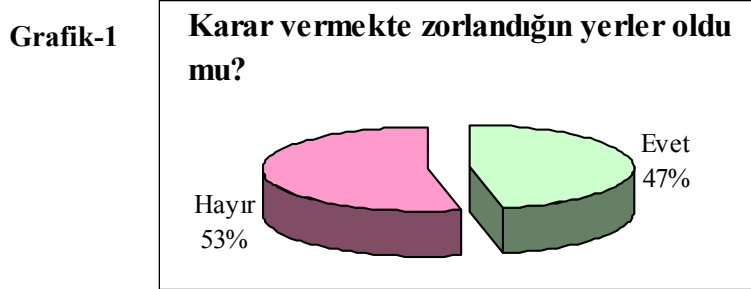
Münazara için uygun fiziksel ortamın sağlanmasının ardından münazara ve jüri grupları yerlerini almışlardır. Münazaranın uygulanması ve jüri gruplarındaki öğrencilerin bireysel akran değerlendirme yapmaları 1 ders saatinde (40 dakika) tamamlanmıştır. Devam eden ders saati içerisinde ise jüri grupları bir araya gelerek bireysel değerlendirmelerindeki görüşlerini ortak değerlendirmeye yansıtarak fikir birliği sağlamaya çalışmışlardır. Bu süreçte, her öğrenciden bireysel yaptığı değerlendirmede, her arkadaşını belirlenen her bir ölçüte göre nasıl bulduğunu, hangi gerekçeyle nasıl puan verdiğini ortak değerlendirme sırasında dile getirmesi; arkadaşlarından farklı düşündüğü noktalarda gerekçe göstererek onları ikna etmeye çalışması istenmiştir. Kendisinden farklı düşünen arkadaşlarının görüşlerine katılması ve ikna olması durumundaysa değişen görüşlerini ortak değerlendirmeye yansıtmaları istenmiştir.

Öğrenciler yaklaşık 20 dakika içerisinde grup olarak ortak bir değerlendirme yapmışlar, fikir birliği sağlayarak doldurdıkları formlarda her iki münazara grubunun aldığı puanları toplayarak kazanan görüşü ilan etmişlerdir.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Uygulama sonucunda jüri grubunda görev alan öğrencilerin görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden yapılandırılmış görüşme (mülakat) kullanılarak elde edilmiştir. Görüşmeler öğrencilerle yüz yüze yapılmış ve ayrıntılar konusunda emin olabilmek için gerekli yerlerde ek sorular sorulmuştur. Görüşmelerde elde edilen veriler aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır.

Jüri gruplarının; bireysel değerlendirme yöntemine ilişkin görüşleri Grafik 1-2’de, etkileşimli grup değerlendirme yöntemine ilişkin görüşleri Grafik 3-8’de özetlenmiştir.

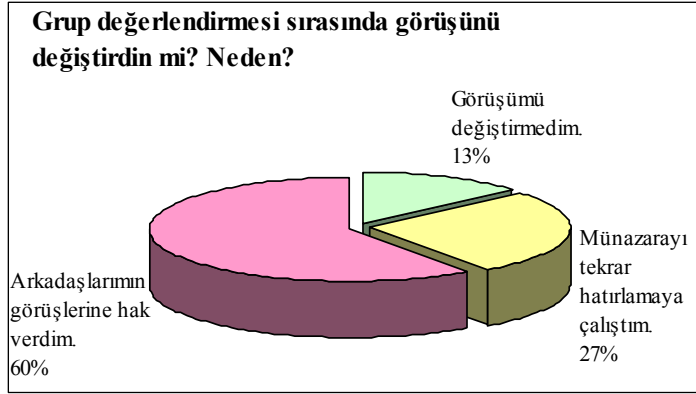


Grafik-1’de, “Karar vermekte zorlandığın yerler oldu mu?” sorusuna verilen “Hayır” yanıtının “Evet” yanıtından daha çok olması bireysel değerlendirmenin karar verme açısından kolaylığının bir sonucu olarak

yorumlanabilir. Aynı zamanda “Evet” yanıtının %47 gibi yüksek sayılabilecek bir oranda olması, öğrencilerin bireysel değerlendirme yaparken de ölçütler üzerine düşündüklerinin ya da değerlendirmenin değerlendirilen beceri ya da ölçütler açısından öğrencilere zor geldiğinin bir göstergesi olabilir.

Münazaranın nasıl değerlendirileceğine ilişkin karar sürecinde; değerlendiren öğrencilerin yaş grubu, konunun zorluğu, değerlendirirken göz önünde bulunduracakları toplam 8 öğrencinin bulunması ve 3'lü derecelendirilmiş bir ölçek kullanılması nedenleriyle münazara öğrencilerini ayrı ayrı değerlendirmenin grup olarak değerlendirmekten daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmüştür. Grafik-2’de özetlenen öğrenci görüşleri de bu kararı desteklemektedir.

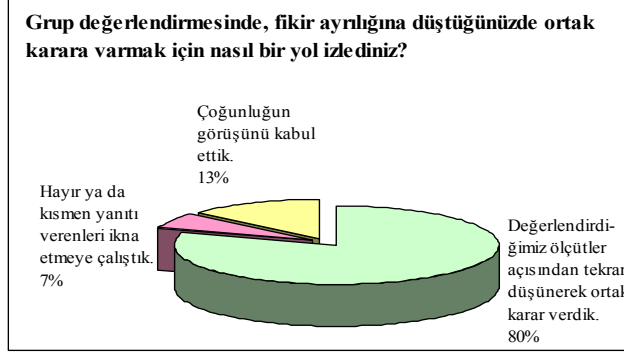
**Grafik-3**



Grafik-3’de görülebileceği gibi grup değerlendirmesi sırasında görüşünü değiştirmeyen öğrenci oranı %13’tür. Görüşünü değiştiren öğrencilerden %60’ının görüşünü değiştirme nedeni olarak “Arkadaşlarımın görüşlerine hak verdim.” açıklamasını yapması, grup içinde bir etkileşim olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin %27’sinin de münazarayı tekrar hatırlamaya çalıştığını ifade etmesi, değerlendirme yönteminin grubun bireysel gözlemlerini ve değerlendirmelerini tekrar gözden geçirmek konusunda etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

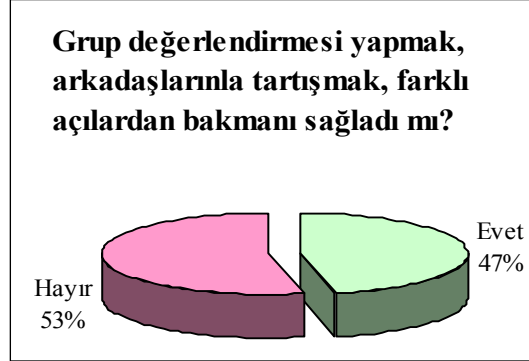


**Grafik-4**

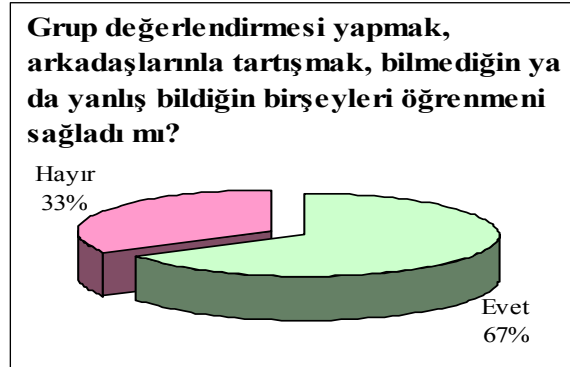


Grafik-4'te özetlenen görüşlere dayanarak, öğrencilerin %80'inin, fikir ayrılığına düştüklerinde ortak karara varmak için ölçütler açısından tekrar düşündüklerini söylemesi grup içinde savunma ve ikna sürecinin işlediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

**Grafik-5**



**Grafik-6**

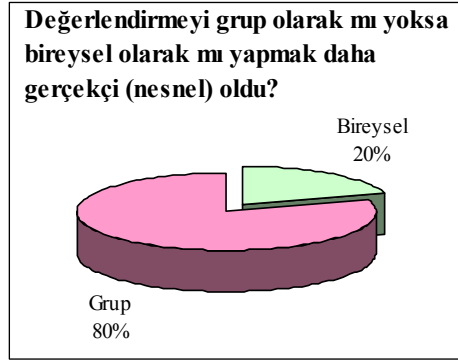


açılardan bakmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğrencilerin açıklamalarından bazı örnekler şunlardır: “Arkadaşlarımın gözünden bakmamı sağladı.”, “Gerçekçi bir değerlendirme yapmamı sağladı.”

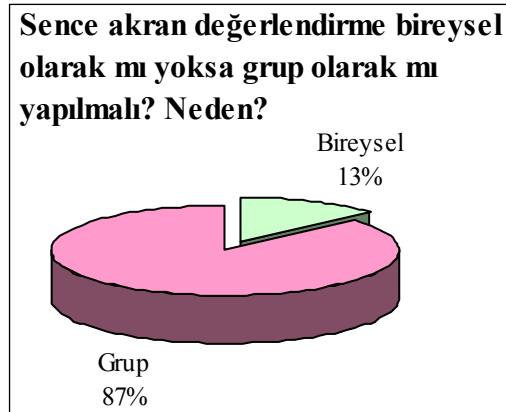
Grafik-6’da ise öğrencilerin %67’si grup değerlendirmesi yaparken bilmediği ya da yanlış bildiği bir şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Bu görüşü belirten öğrencilerin bazı örnekler şunlardır: “Başkalarının fikirlerini öğrenmemi sağladı.”, “İnsanların dikkatli ve dikkatsiz olduğunu öğrendim.”

5. ve 6. grafiklerde yer alan görüşlerden yola çıkarak, grupla akran değerlendirme sırasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmalarının, değerlendirme sürecine ilişkin farkındalıklarını arttırdığı söylenebilir.

**Grafik-7**



**Grafik-8**



Grafik-7’de görüleceği gibi öğrencilerin %80’i değerlendirmeyi grup olarak yapmanın bireyselle göre daha gerçekçi sonuçlar verdiğini belirtmiştir. Grafik 8’de ise öğrencilerin %87’si, akran değerlendirmenin grupla yapılmasına ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Aynı zamanda bu iki grafikte özetlenen görüşlerde, bireysel değerlendirme (%20-%13) ve grup değerlendirmesi (%80-%87) oranlarının birbirine yakın olması öğrencilerin görüşlerindeki tutarlılığı göstermektedir.

Aşağıda akran değerlendirmenin “grup” olarak yapılmasını isteyen öğrencilerin belirttikleri nedenlerden bazı örnekler verilmiştir.

“Çünkü yanlış bir karar verdiğimizde grubumuzdakiler bize yardımcı olur.”

“Çünkü arkadaşlarımızla nedenlerini tartışırız.”

“Çünkü arkadaşlarımızın olaylara hangi açıdan baktıklarını öğreniriz.”

“Çünkü herkesin düşüncesi önemli.”

“Çünkü kendimiz yapınca bir ya da daha çok hata yapabiliriz, grupça yapınca hatayı düzeltebiliriz.”

“Çünkü grup olarak yapınca daha sağlıklı sonuçlar elde ederiz.”

Akran değerlendirmenin “bireysel” olarak yapılmasını isteyen öğrencilerin belirttikleri nedenlerden bazıları ise şunlardır: “Çünkü kendi fikirlerine göre hareket edip istediğin kararı verebiliyorsun.”, “Çünkü daha kolay.”

## SONUÇLAR

Değerlendirmenin çok yönlü iletişime dayanması ve grupların etkileşim içinde olması sonucunda öğrencilerin çoğu, grupla akran değerlendirmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin değerlendirme sırasında yaptıkları tartışmalar ölçütleri daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

Öğrenciler bu uygulama ile fikirlerini savunma, fikir ayrılığına düştükleri noktada birbirlerini ikna etme konusunda bir deneyim kazanmışlardır.

Ortak bir karar için tartışmak, öğrencilerin uzlaşmacı olma ve çözüm üretme sürecini yaşamalarını sağlamıştır.

Öğrenci görüşleri, onların daha nesnel oldukları ya da olmaya çalıştıklarını göstermektedir.

## ÖNERİLER

Etkileşimli gruplarla akran değerlendirme yöntemi başka öğrenme alanları ve becerilerde denenebilir.

Akran değerlendirmede gruplar arasındaki etkileşimin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

Akran değerlendirmenin etkileşimli olarak yapılması, akran öğretimini ön plana çıkarmak ve geri bildirim doğruluğunu güçlendirmek amacıyla başka konu alanlarına da uyarlanabilir.

Etkileşimli gruplarla akran değerlendirmede gruptaki öğrenci sayısının, grup üyelerinin etkileşimini ve değerlendirme sürecinin verimliliğini etkileyip etkilemediği araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aldağ, H. ve Gürpınar, K. (2007) “Üniversite Öğrencilerinin Sunu Becerilerini Etkileyen Faktörler” Akademik Bilişim Konferansı, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya
- Bostock, S.J. (2000) Computer Assisted Assessment - Experiments in Three Courses. A workshop at Keele University, May. [http://www.keele.ac.uk/depts/cs/Stephen\\_Bostock/docs/caa-ktm.htm](http://www.keele.ac.uk/depts/cs/Stephen_Bostock/docs/caa-ktm.htm)
- Brown, S., Rust, C. ve Gibbs, G. (1994) Involving Students in The Assessment Process, in Strategies for Diversifying Assessments in Higher Education, Oxford <http://www.lgu.ac.uk/deliberations/ocsd-pubs/div-ass5.html>
- Kılıç Doğan, E. (2008) “Öğrenen Örgütlerde Akran Değerlendirmesi” İlköğretmen Dergisi, Mayıs, 2008
- McDonald, B. ve Boud, D. (2003). The Effects of Self Assessment Training on Performance in External Examinations. Assessment in Education, 10 (2), 210-220.

**ÜNİVERSİTELERDEKİ ARA SINAV SİSTEMİNİN  
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME AÇISINDAN İNCELENMESİ**  
( Ondokuz Mayıs Üniversitesi Ve Sinop Üniversitesi Örneği )

**Öğr. Gör. Mehmet Taki YILMAZ\***

**Yrd.Doç.Dr. Murat GÖKALP\*\***

**Yrd.Doç.Dr. Tuncay AKÇADAĞ\*\*\***

**ÖZET**

Bu araştırmada, üniversitelerde öğretim devam ederken uygulanan ara sınav sistemi incelenmiştir. Bu amaçla ölçme ve değerlendirmede hata kaynaklarından biri olan ölçme aracının uygulandığı ortam açısından, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği ile bu ara sınav sistemine bağlı olarak öğrencilerin ve öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar araştırılmıştır. Bununla birlikte; bu ara sınav sistemini uygulamakta olan Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi arasında anlamlı düzeyde fark olup olmadığı da araştırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 122'si Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve 128'i Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler arasından tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen toplam 250 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklemini oluşturan öğrencilerden 159'u kız ve 91'i erkektir.

Araştırma sonucuna göre; üniversitelerde uygulanan bu ara sınav sisteminde ölçme ve değerlendirmede hata kaynaklarından biri olan ölçme aracının uygulandığı ortamdan, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği etkilenmektedir. Araştırmada bu sisteme bağlı olarak öğrencilerin sınav

---

\* Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi [takiyilmaz@gmail.com](mailto:takiyilmaz@gmail.com)

\*\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi [gokalpm@yahoo.com](mailto:gokalpm@yahoo.com)

\*\*\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi [tuncayakcadag@gmail.com](mailto:tuncayakcadag@gmail.com)

kaygıları 2-3 haftaya yayıldığı, öğrencilerin devam eden derslere karşı ilgi ve dikkatlerinin azaldığı, buna bağlı olarak ders veriminin düştüğü saptanmıştır. Ayrıca bu sistem öğretim elemanlarının da sınavlara ve derslere ilişkin birçok sorunlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Araştırmada Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile Sinop Üniversitesi arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Ara Sınav, Hata, Ölçme Ve Değerlendirme, Geçerlik, Güvenirlik.

## GİRİŞ

“Değerlendirme hayatın eleştirisidir; her şey ona göre şekillenir.”

İnsan, davranışlarının sonuçlarını, gününün nasıl geçtiğini değerlendirmeye tabii tutar. Değerlendirme günlük hayatın içinde yer alır. İnsan, yaptığı bu değerlendirmelere göre yaşamını biçimlendirir. Aynı değerlendirme somut olarak okul kurumlarında gerçekleştirilir. Öğretmen, bir sınav yapıp sonuçlarını açıkladığında her şey bu sonuçlara göre şekillenir. Öğrenci bir not aldığı anda, sınıfın sıralamasında nerede olduğuna, bir sonraki sınava ne kadar ve nasıl çalışması gerektiğine vs. karar verir. Öğretmen sınavın sonuçlarına bakarak, öğretim yöntemleri, sınıfın düzeyi, hedeflere ne kadar ulaşıldığı vb. karar vererek bundan sonraki derleri ona göre şekillendirir. Anne-babaların çocuğa yönelik tutum ve davranışlarının belirleyicisi ise çocuklarının bir dersten kaç aldığıdır.

Bir öğretim programında sırasıyla şu soruların açık-seçik ve tutarlı bir biçimde cevaplandırılmış olması gerekir: Niçin eğitim? Neler, ne zaman ve nasıl öğretilecek? Ne kadar öğrenildiğini nasıl anlayacağız? Programın hedeflerinin saptanması, saptanan hedeflere ulaşılacak eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesi ve hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının araştırılmasında işe koşulacak değerlendirme işleminin belirlenmesiyle bu soruların tümü cevaplandırılabilir(Tekin, 1991,9).

Bu sorular aynı zamanda öğretim programlarının dört temel öğesini oluşturmaktadır:

Niçin? Hedef, davranış

Ne? İçerik, kapsam

Nasıl? Öğrenme – Öğretme süreci, eğitim durumları

Ne kadar? Ölçme ve değerlendirme, dönüt.

Öğrencilerin davranışlarında istenilen davranışı yerine getirebilme amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan öğretimi planlama ve değerlendirme çalışmaları, eğitim biliminde program ve öğretim programı

olarak bilinir. Program ve öğretim tasarımı; eğitim ihtiyacının değerlendirilmesini, diğer bir ifadeyle öğrencide meydana gelecek davranış değişikliğinin belirlenmesini, buna ulaşmak için öğrencinin karşı karşıya geleceği içeriğin seçilmesini ve düzenlenmesini, öğretim materyallerinin geliştirilmesini, bu materyallerde uygulanacak öğretim yöntemlerinin seçilmesini ve amaca ne oranda ulaşıldığını belirlemek için değerlendirme araç ve standartlarının geliştirilmesini içerir(Doğan, 1997,3).

Hangi program geliştirme modelleri olursa olsun ( Taba Modeli, Tyler Modeli, Rasyonel Planlama Modeli, Yenilikçi Durumsal Model, Süreç Modeli vb.) hepsinde ortak olan ve değişmeyen tek şey ölçme ve değerlendirme ögesidir. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme hangi öğretim düzeyi olursa olsun verilen eğitimin ya da ön görülen (planlanan-istendik) davranış değişikliğinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini ortaya koyması açısından da öğretim programlarının vazgeçilmez bir unsurudur. Aslında yakından incelendiğinde ölçme ve değerlendirmenin öğretim programının diğer ögeleri için de önemli bir unsur olduğu görülür. Ölçme ve değerlendirme, hedefin ulaşmak istenilene uygun olup olmadığını; içeriğin öğrenci düzeyine ve gelişim özelliğine uygunluğunu ve öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiğini anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Beş tür ölçme ve değerlendirmeden söz edilebilir: özetleyici, geliştirici, eğitim programının değerlendirilmesi, hazır bulunuşluk düzeyinin değerlendirilmesi ve öğretmenin değerlendirilmesidir. Ayrıca, amaçları bakımından da değerlendirme üçe ayrılır: tanıma - yerleştirme, biçimlendirme - yetiştirme ve değer biçmedir(Tekin,1991,24).

Ara sınavların yapılış amacı; öğretim programlarının hedeflerine ulaşma düzeyi, öğrencinin öğrenme ve başarı düzeyini, öğrenme yetersizliklerini belirlemektir. Ara sınavlar öğretimin belli bir devresinde (ara) yapılan sınavlardır. Program, öğrenme ve başarı düzeyini belirlemeye yönelik bu sınavlara “özetleyici değerlendirmeler” de denilmektedir(Tekin, 1991). Ara sınavlar öğretim sürecinde, öğrenme ve öğretme yöntem ve stratejileri konusunda öğretim elemanına bilgiler sunar. Bu ara değerlendirme, ara sınav öncesi öğretim yöntem ve stratejilerinde oluşabilen sorunları yarı devreden sonrası için öğretim elemanına düzeltme olanağı sağlaması açısından da önemlidir.

Tekin (1991)’e göre biçimlendirme-yetiştirmeye yönelik değerlendirme türü öğretim sürecinin bir parçasıdır. Bu değerlendirmenin ana işlevi, öğretim sürüp giderken, her bir üniteye öğrenme eksiklerini ve güçlüklerini belirlemek; bu eksik ve yetersizliklerin giderilmesi, yani ünitenin daha iyi öğrenilebilmesi için hem öğrenciye hem de derse yön vermektir.

Değer biçmeye (sonuç değerlendirme) yönelik yapılan sınavlarla “öğretim devresi sonunda, ara öğretim devresi içinde, programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakarak öğrenci, öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunulur. Yapılan sınavların (ölçme araçlarının) sonuçlarına bakılarak, öğrencilere not verme, öğrencilerin gelecek derse ilişkin başarısını yordama, bir sonraki derste öğretimin başlangıç noktasını saptama, öğrencilere ve öğretmene, öğrenmenin yeterliliğine ya da öğretimin etkililiğine ilişkin dönüt sağlama, farklı öğrenci gruplarının başarılarını karşılaştırma(Tekin, 1991)” olanağı sağlaması açısından önemlidir.

Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi sınav yönetmeliğinin 16. maddesinde “ara sınavlar o yarıyılın ilk ve son üçer haftası dışında kalan süre içinde tamamlanır (Resmi Gazete, 2007)” denilmektedir. Yani yönetmelik Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi’ndeki ara sınavların öğretim devam ederken ve derslerin yapıldığı saatler içinde yapılacağını belirtmektedir.

Ölçme ve değerlendirmede hata kaynaklarından birisi, ölçme aracının uygulanması sırasında, ölçmenin yapıldığı ortam ve süreçten kaynaklanan hatalardır. Yönetmelikte belirtilen ara sınav sistemi ölçme araçlarındaki hata oranını arttırırken beraberinde ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini de olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının da hem devam eden dersler hem de yaptıkları ara sınavlarla ilgili birçok problem yaşamalarına neden olmaktadır.

## AMAÇ

Bu bildiri de amaç, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi’nde uygulanan “ara sınav” sistemini, ölçme ve değerlendirmede hata kaynakları, ölçme aracının uygulandığı ortam, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliği, öğrenci ve öğretim elemanlarının karşılaştığı diğer sorunlar açısından irdelemektir. Araştırmada elde edilen bulgular çeşitli istatistiksel işlemlerden geçirilmiş, bulgular yorumlanmış ve araştırmacılar tarafından “ara sınav” sistemine ilişkin öneriler yapılmıştır.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme hem türleri hem de amaçları bakımından incelendiğinde bu öğelerin birbirini zincirleme tamamladıkları görülür. Zincirin bir halkasında meydana gelebilecek bir sorun diğer öğeleri de etkileyecektir.

Bu bildirinin amacı da, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yapıldığı ortam ve yapılış biçiminden ölçmenin ve buna bağlı olarak diğer unsurların nasıl etkilendiğini ortaya koymaktır.



## YÖNTEM

Bu araştırmada genel tarama yöntemleri kullanılmıştır. Genel tarama yöntemleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir(Karasar, 1991,79).

Araştırmanın evrenini Samsun ve Sinop Eğitim Fakülteleri, örneklemini ise bu fakültelerin Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında okuyan öğrencilerden genel tarama yöntemi ile seçilen 250 öğrenci oluşurmaktadır.

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeğiyle toplanmıştır. 21 maddeden oluşan "Ara Sınav Değerlendirme Ölçeği" Samsun ve Sinop Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dallarında öğrenim gören 1550 öğrenciden rasgele seçilen 250 öğrenciye uygulanmıştır.

Toplanan veriler SPSS paket programında t testi, frekans dağılımları ve yüzde hesaplamalarından oluşan istatistik analizleri ile değerlendirilmiştir.

Veriler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiş, Samsun Eğitim Fakültesi ile Sinop Eğitim Fakültesi öğrencilerinin sınavlarla ilgili olumsuz kaygı ve düşüncelerinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha  $\alpha = .8750$  olarak hesaplanmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde, ölçme aracından elde edilen verilere ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Ankete Katılanların Yüzdeleri

Cinsiyet	Frekansı	Yüzdesi
Kız	159	63,6
Erkek	91	36,4
Toplam	250	100,0

**Tablo 2.** Ankete Katılanların Bölümlere Göre dağılımlarının Yüzdesi

Bölümler	Frekans	Yüzdesi
Okul Öncesi	111	44,4
Sınıf Öğretmenliği	47	18,8
Fen	64	25,6
4,00	28	11,2
Toplam	250	100,0

**Tablo 3.** Ankete Katılanların Sınıflarına Göre dağılımlarının Yüzdesi

Sınıfı	Frekans	Yüzdesi
birinci sınıf	58	23,2
ikinci sınıf	76	30,4
üçüncü sınıf	26	10,4
dördüncü sınıf	90	36,0
Toplam	250	100,0

**Tablo 4** Ankete Katılanların İllere Göre dağılımlarının Yüzdesi

İli	Frekans	Yüzdesi
Sinop	128	51,2
Samsun	122	48,8
Toplam	250	100,0

**Tablo 5** Ankete Katılanların Anket Veri Yüzdeleri

Ankete Katılan Kişi Sayısı	250
Anket Ortalama Puanı	84,9680
Standart Sapma	10,19366
Anketten Alınabilecek En Düşük Puan	21
Anketten Alınabilecek En Büyük Puan	105

**Tablo 6.** Üniversitelerdeki Ara Sınav Sisteminin Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesine Yönelik Ankete Katılanların Okudukları Bölümlerine Göre Görüşleri Arasındaki Farkla İle İlgili Bulgular

Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Bölümleri	Kareler Toplamı	S.D.	Ortalama Kare	F	Önem Düzeyi
Gruplararası	914,571	3	304,857	3,005	,031 p<0.000 anlamlı
Gruplar içi	24959,173	246	101,460		
Toplam	25873,744	249			

Tablo 6 incelendiğinde ankete katılanların bölümlere göre görüşleri arasındaki farklara ilişkin varyans analizi sonucu F değeri 3,005 olarak  $p < 0,05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 7 . Üniversitelerdeki Ara Sınav Sisteminin Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesine Yönelik Ankete Katılanların Okudukları Bölümlerine Göre Görüşleri Arasındaki Fark İle İlgili Çoklu Karşılaştırma (LSD) (Least Significant Difference) Testi Bulguları**

Bölümler		Ortalamalar Arası Fark	Önem Düzeyi
Sosyal Bilgiler	Sınıf Öğretmenliği	-5,52964	$P < 0,05$
Fen Bilgisi	Sınıf Öğretmenliği	-4,97606	$P < 0,05$

Tablo 7’de ankete katılanların bölümlerine göre görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Buna göre ankete katılanlardan sınıf öğretmenliği ile fen ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümleri arasında önemli farklar bulunmaktadır. Tablo 1’den anlaşılacağı üzere  $F = 3,005$  -  $p < 0,05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 8. Ankete Katılanların buldukları iller Sinop – Samsun’a Göre Görüşleri Arasındaki Farkla İle İlgili t- testi Bulguları Tablo 3. iller ile ilgili t-testi Bulguları**

İller	N	X	S.S.	t	Önem Düzeyi
Sinop	128	88,3125	8,98183	5,632	$P < 0,000$ anlamlı
Samsun	122	81,4590	10,24263		

S.D.=248

Tablo 8’teki verilere göre Sinop ve Samsun illerinde yapılan t-Testi bulgularına göre Sinop ve Samsun illerinden ankete katılanlar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür.

(  $t = 5,632$  ,  $p < 0,000$  anlamlı). Bu fark Sinop’tan katılanların lehine görülmektedir.

**Tablo 9. Sınıflara Yönelik Varyans Analizi**

1.2.3.4.sınıflar	Kareler Toplamı	S.D.	Ortalama Kare	F	Önem Düzeyi
Gruplararası	1534,464	3	511,488	5,170	,002 $p < 0,000$ anlamlı
Gruplar içi	24339,280	246	98,940		
Toplam	25873,744	249			

Tablo 9 incelendiğinde ankete katılanların sınıflara göre görüşleri arasındaki farklara ilişkin varyans analizi sonucu F değeri 5,170 olarak  $p < 0,05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 10.** Sınıflara Göre Çoklu Karşılaştırma (LSD)

Sınıflar		Ortalamalar Arası Fark	Önem Düzeyi
Üçüncü Sınıf	Birinci Sınıf	8,62599	P<0.05
Üçüncü Sınıf	İkinci Sınıf	5,54251	P<0.05
Üçüncü Sınıf	Dördüncü Sınıf	7,58462	

Tablo 10’da ankete katılanların okudukları sınıflarına göre görüşleri arasındaki farkla ilgili bulgulara yer verilmiştir. Buna göre ankete katılanlardan 1.sınıfların 3. sınıflar ile , 2.sınıfların3.sınıf ile, 3. sınıfların 1.,2. ve 4. sınıflar ile arasında önemli farklar bulunmaktadır. Tablo 5’den anlaşılacağı üzere  $F= 5,170$  - $p<.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

**Tablo 11.** Ankete Katılanların Cinsiyetlerine Göre t-testi Bulguları

Cinsiyet	N	X	S.S.	t	Önem Düzeyi
kız	159	86,3899	9,76425	2,961	,003 P<0.000 anlamlı
erkek	91	82,4835	10,50224		

S.D.=248

Tablo 11’deki verilere göre kız ve erkek öğrenciler için yapılan t-Testi bulgularına göre ankete katılanlar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. (  $t= 2,961$ ,  $p<0.003$  anlamlı). Bu fark kızların lehine gözükmektedir.

Buna göre aşağıda ankete katılan Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi öğrencilerinin anket maddelerine verdikleri yanıtların yüzdeleri ve yorumları yer almaktadır.

**Tablo 12.** Sınav Sırasında Koridordan Gürültüler Gelmesi Dikkatimi Dağıtıyor.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	32	48	80

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 80’i “sınav sırasında koridordan gürültüler gelmesi dikkatimi dağıtıyor” görüşüne katılmaktadırlar.

**Tablo 13.** Aynı Soruların Sorulduğu Sınavlarda Daha Sonra Sınav Olan Sınıfın Avantajlı Olduğunu Düşünüyorum.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	66	17	83

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 83’i “aynı soruların sorulduğu sınavlarda daha sonra sınav olan sınıfın avantajlı olduğunu düşünüyorum.” görüşüne katılmaktadırlar. Çünkü bir sınıfta sınav yapılırken diğer öğrencilerin dersi bitmiş ya da teneffüse çıkmış oluyorlar.

**Tablo 14.** Aynı Dersin Sınav Sorularının Zorluk Derecesi Sınıflara Göre Değişiyor.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	34	32	66

Tablo 14’te görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 66’sı “aynı dersin sınav sorularının zorluk derecesinin sınıflara göre değiştiğini” belirtmektedirler.

**Tablo 15.** Aynı Dersin Sınav Sorularının Zorluk Derecesinin Sınıflara Göre Değişmesinin Bir Haksızlık Olduğunu Düşünüyorum.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	57	23	80

Tablo 15’te görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 80’i aynı dersin sınav sorularının zorluk derecesinin sınıflara göre değişmesinin bir haksızlık olduğunu düşünmektedirler.

**Tablo 16.** Sınavların Olduğu Haftalarda Girdiğim Dersler Verimsiz Geçiyor.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	65	24	89

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 89’u sınavların olduğu haftalarda yapılan derslerin verimsiz geçtiğini düşünüyorlar.

**Tablo 17.** Sınavımın Olduğu Gün, Sınav Öncesi Olan Dersleri Dinlemeye Yoğunlaşamıyorum.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	67	23	90

Tablo 17’de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 90 gibi büyük bir oranı, sınavlarının olduğu gün, sınav öncesi olan dersleri dinlemeye yoğunlaşamadıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 18.** Sınav Sonrası Olan Derslerde Dikkatim Genelde Dağınık Olur.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	52	34	86

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 86’sı “sınav sonrası olan derslerde dikkatlerinin genelde dağınık olduğunu” görüşüne katılmaktadırlar.

**Tablo 19.** Sınavın Olduğu Gün Sınav Öncesi Olan Derslerde Genelde Sınav Çalışılır.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	50	36	86

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 86’sı “sınavın olduğu gün sınav öncesi olan derslerde genelde sınav çalışılır.” görüşüne katılmaktadırlar.

**Tablo 20.** Sınav Öncesi Derslere Girmek İstemiyorum.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	69	22	91

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 91’i gibi büyük bir oranı “sınav öncesi yapılan diğer derslere girmek istememektelerdir.

**Tablo 21.** Sınav Sonrası Derslere Girmek İstemiyorum.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	56	24	80

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 80’i “sınav sonrası derslere girmek istemiyorum.” görüşüne katılmaktadırlar.

**Tablo 22.** Ara Sınav Haftasında Genelde Devamsızlık Yapıyorum.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	27	31	58

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 58’i ara sınav haftasında genelde devamsızlık yaptıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 23.** Ders Saati İçinde Yapılan Sınavların Sınav Saatinin Belirsizliği, Sınav Gerginliğini Arttırıyor.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	50	32	82

Tablo 23’te görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 82’si “ders saati içinde yapılan sınavların sınav saatinin belirsizliği, sınav gerginliğini arttırıyor.” görüşüne katılmaktadırlar.

**Tablo 24.** Sınav Olacağımız Derslikte Ders Yapılıyor Olması Ve Bizim Dersin Bitmesini Sınıfın Kapısına Yığılarak Beklememiz Çok Rahatsız Edici.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	63	27	90

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 90’ı sınav olunacak derslikte ders yapılıyor olması ve öğrencilerin dersin bitmesini sınıfın kapısına yığılarak beklemelerinin çok rahatsız edici olduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 25.** Ara Sınav Haftası Uyku Düzenim Bozuluyor.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	51	30	81

Tablo 25’te görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 81’i ara sınav haftası uyku düzenlerinin bozulduğunu belirtmişlerdir.

**Tablo 26.** Sınavların Olduğu Haftalarda Stresli Ve Gergin Oluyorum.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	54	28	82

Tablo 26’da görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 82’si “sınavların olduğu haftalarda stresli ve gergin olduklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 27.** Ara Sınavların Üç Haftaya Yayılması Sınav Stresimi Uzatıyor.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	47	27	74

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 74’ü “ara sınavların üç haftaya yayılmasının sınav stresini uzattığı” görüşüne katılmaktadırlar.

**Tablo 28.** Ara Sınavlar Öğrencilerin Kopya Çekmelerine Çok Uygundur.

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	6	14	20

Tablo 28’de görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 20’si “ara sınavların öğrencilerin kopya çekmelerine çok uygun” olduğu görüşüne katılmaktadırlar.

**Tablo 29.** Ara Sınav Haftasında Ders Olmamasının Daha Uygun Olacağını Düşünüyorum

	n	Tam. Katılıyorum	Katılıyorum	Toplam %
Samsun Sinop	250	66	19	85

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğrencilerin yüzde % 85’i “ara sınav haftasında ders olmamasının daha uygun olacağını düşünmektedirler.

### YORUMLAR

1- Sınavdan çıkan öğrencilerin koridorlarda yapmış oldukları gürültüler ya da sınavın yapılacağı dersliğin önüne yığılmaları ders işlenen sınıfları olumsuz etkilemektedir. Aynı şekilde bir sınıfta sınav yapılırken diğer sınıfların teneffüse çıkmaları ve yaptıkları gürültü sınav olan öğrencileri etkilemektedir. Bu durum ölçme aracının güvenilirliğini etkileyebilmektedir.

2- a) Aynı dersin beş altı belki daha fazla şubelerde okutulduğu durumlarda emek ve zaman kaybı neredeyse on katına çıkabilmektedir. Aynı dersi altı sınıfta okutan bir öğretim elemanının 40 soruluk bir test ile sınav yapacağı düşünüldüğünde bu aynı ders için 240 soru hazırlaması demektir. Sınavı klasik ve beş soruluk yapacağı düşünüldüğünde de 30 soru hazırlaması anlamına gelmektedir. Öğretim elemanının emek ve zaman kaybı bir kenara bırakılsa da sorun, ölçme ve değerlendirme açısından devam etmektedir. Her sınıfa sorulacak soruların “güçlük” derecesini eşitlemek olası değildir ki bu ölçme aracının “geçerliliğini” düşürecektir. Aynı dersin sınavından bir sınıfın başarı ortalaması yüksek olurken bir başka sınıfın başarı ortalaması düşük olacaktır. Bu başarı ya da başarısızlık farkı öğrenciler arasında hoşnutsuzluğa neden olabilmektedir.

b) Aynı derse ilişkin her sınıfa aynı soruların sorulması ilk sınav olan sınıfa dezavantaj sağlarken sonra sınav olacak sınıflara ise avantaj sağlamakta bu durum da ölçme aracının “geçerliliğini” ortadan kaldırmaktadır.

3- Sınavların okulda dersler devam ederken yapılması diğer derslerin verimini düşürmektedir. Öğrencilerin mevcut dersten sonra başka bir derse sınavları varsa, işlenmeye çalışılan bu derse karşı öğrencilerin dikkatleri, güdülenmeleri ve konuya yoğunlaştırmalarında güçlükler yaşanmaktadır. Çünkü öğrenciler birkaç saat sonra yapılacak olan sınava yönelik heyecan, kaygı yaşarlarken, diğer yandan konuları son bir gözden geçirme telaşı onların dinlemeye ve anlamaya çalıştıkları dersi etkilemektedir. Böylece



sınav öncesi yapılan derslerde istenilen düzeyde verim alınmamaktadır. Benzer durum sınav sonrası yapılan dersleri içinde geçerli olduğu görülmektedir. Sınav sonrası ise öğrenciler hem kendi aralarında hem de kendi iç dünyalarında bir değerlendirme yapmaktadırlar bu da girdikleri derse karşı ilgilerini azaltmaktadır.

4- Öğretim elemanları, dikkat yoğunlukları ve derse karşı ilgileri azalmış öğrencilere ders anlatmak durumunda kalırken diğer yandan sınav sorusu hazırlamakta, sınav yapmakta ve yaptığı sınavları okumaya çalışmaktadır. Kısaca öğretim elemanlarının sınav dönemlerinde enerjilerini 3-4 farklı alana harcamaları derslerin verimi düşürmektedir. Böylece verimsizlik de 2-3 haftaya yayılmış olmaktadır. Özellikle ders yükü fazla olan öğretim elemanları için bu durum daha da zor olmaktadır.

5- Öğrenciler ara sınav dönemlerinde sınavlara hazırlanmak için diğer derslere girmemekte, devamsızlık yapmaktadır. Bu da öğrencinin girmedikleri derslere ilişkin eksik bilgilerinin oluşmasına neden olan önemli bir diğer sorundur.

6- Sınavların 2-3 haftaya yayılması hem öğrenciler hem de öğretim elemanları açısından sorunlar doğurmaktadır. Öğrenciler sınavlarının başladığı ilk günden, son sınavın yapılacağı güne kadar sınav kaygısı ve sınav stresi yaşamaktadırlar. Bu da sınav stresini 2-3 haftaya yaymak demektir. Öğrencinin 2-3 hafta boyunca huzursuz olması, girdiği diğer derslerin verimini olumsuz etkilemektedir.

7- İkişerli üçerli oturularak ders yapılan dar dersliklerde sağlıklı sınav yapmak olanaklı ve sağlıklı değildir. Sınıfı ikiye ayırarak sınav yapmaya çalışmak birçok sorunu da beraberinde getirmektedir. O saatte boş sınıf ya da gözetmen bulunamayabilmektedir. Kaldı ki bu sistemde ara sınavlara gözetmen de görevlendirilmemektedir. Sınıfı ikiye bölüp sınav yaptığımızda da çok fazla emek ve zaman kaybı yaşanmaktadır.

8- İki üç öğrencinin yan yana oturduğu, öğrencinin okuma, anlama ve yoğunlaşmasını engelleyen dar dersliklerde sınav yapmak ölçme aracının "güvenirliliği"ni düşürmektedir. Ölçme aracının "güvenirliliği"ni düşüren diğer önemli bir neden de, iki üç öğrencinin yan yana oturduğu dar dersliklerin kopya çekilmesine olanak sağlamasıdır.

9- Verilerden de anlaşılacağı gibi öğrenciler büyük bir bölümü ara sınav dönemlerinde ders yapılmamasının daha uygun olacağını belirtmişlerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulgular dikkate alındığında Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Sinop Üniversitesi uygulamakta olduğu ara sınav sisteminden vazgeçmelidir.

Ara sınavlar, sınav süresince derslerin yapılmadığı “sınav haftası” ilan edilerek yapılmalıdır. Bu, “sınav haftası” sınavların yapılacağı haftanın başındaki ve sonundaki hafta sonları da dahil edilerek dokuz günde yapılabilir. Diğer bir seçenek de gereksinim duyulması halinde “sınav haftası”na hafta sonları değil de, bir sonraki haftadan 2 ya da 3 gün ekleme yapılabilir. Sınav haftası bir öğretim döneminin (süresinin) dışında düşünülmelidir.

Bu “sınav haftası” sistemi ile;

1. Sınav ortamlarından kaynaklanan ölçme araçlarına yönelik HATA kaynakları en aza inecek, ölçme araçlarının GÜVENİRLİK ve GEÇERLİĞİ’ni arttıracaktır.
2. Bu ara sınav sistemi öğretim elemanın zaman ve emek kaybını önleyecektir.
3. Bu ara sınav sistemi ile sınav öncesi ya da sonrası derslerin verimliliği olumsuz etkilenmeyecektir.
4. Bu ara sınav sistemi öğrencilerin sınav kaygılarını ve sınav streslerini normal düzeye indirecektir.
5. Sınavlara gözetmen görevlendirme ve sınav yapılacak derslik bulma sorununu ortadan kaldıracaktır.

## KAYNAKÇA

- Tekin, Halil (1991). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Yargı Yayınları, Ankara
- Resmi Gazete (2007). Sinop Üniversitesi Eğitim-Öğretim Ve Sınav Yönetmeliği. Sayı:26620
- Doğan, Hıfzı (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Önder Matbaacılık, Ankara
- Karasar, Niyazi (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler, 4. Basım, Ankara.

# ÖĞRENCİLERİN SINAVA İLİŞKİN YANSITMA ÇALIŞMALARININ ETKİLERİ: BİR OLGUBİLİM ARAŞTIRMASI

Yrd.Doç.Dr. Çetin SEMERCİ\*

Burcu DUMAN\*\*

## ÖZET

Araştırmanın amacı, öğrencilerin sınava ilişkin yansıtma çalışmalarının etkilerini belirlemektir. Araştırmada nitel analiz tekniği kullanılmıştır. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinden ikişer olmak üzere toplam sekiz öğrenci araştırma kapsamına alınmıştır. NVivo nitel analiz paket programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularından birisi, sınav maddelerinin kolay, orta ve zor gibi farklı güçlük düzeylerinde ifade edildiğidir. Bu konuda düşündürücü olan taraf her güçlük düzeyindeki maddelerin ezbere yönelik olmasıdır. Bulgular arasında ezberleme nedeniyle sınav süresinin etkin kullanılamamasına vurgu yapılırken, sınav sonrasında öğrencilerin ezberleyerek çalışması gerektiği kararını alması dikkat çekici bir sonuçtur. Bu sonuç, mevcut değerlendirme yollarının öğrencileri ezberleyerek çalışmaya zorladığını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınav, Yansıtma, Olgubilim.

---

\* Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi csemerci@firat.edu.tr

\*\* Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü burcuduman\_@hotmail.com

## GİRİŞ

Öğrenci başarısını ölçmede ve değerlendirmede önemli kavramlardan birisi olan sınav, “Bir ya da daha çok özel yetenek, başarı ve beceri alanlarında ya da başka ruhsal özellikler yönünden testler ya da başka araçlarla yapılan ölçmelerdir” (Öncül, 1998, 984). Sınav, adından sıkça söz edilen ancak söz edildiği oranda anlamı ve işlevi hakkında derinlemesine düşünülmemiş bir olgudur. Tüm olgularda olduğu gibi sınav olgusu da zaman içerisinde oluşmakta ve şekillenmektedir. Ulaşılabilen kaynaklarda (Micheels ve Karnes, 1968, 23-25), sözlü sınavların milattan önce (M.Ö) 400’lü yıllarda ilk olarak Sokrates tarafından uygulandığı görülmektedir.

Eski çağlardan beri sınavlar, kimileri için olumlu kimileri için olumsuz duygular çağrıştırmıştır. Sınavların bireylerde farklı duygular çağrıştırması, onların geçirdikleri sınav yaşantıları sonucu sınav olgusuna yükledikleri anlamların farklılığından ileri gelmektedir. Sınavların öğrencilerin duygularını da önemseyen bir yansıtma boyutu vardır. Yansıtma terimi, alanyazında bir slogan haline gelmiş olup son zamanlarda öğretmen yetiştiren programlarda da sıkça kullanılmaktadır. Bu terim, ilk defa sistematik olarak eğitimin çeşitli yönlerini açıklamak ve bunlara yön vermek amacıyla Dewey tarafından ortaya atılmıştır. Dewey (1910, 2-3), yansıtmanın basit bir fikirler zinciri olmadığını bir önceki ve bir sonraki fikirle bağlantı kurulmasını sağladığını belirtmiştir. Ross yansıtmayı, eğitimle ilgili konularda düşünüp gerçekçi seçimler yapma ve yaptığı seçimlerde sorumluluk üstlenme yeteneği olarak tanımlarken (Akt. Gözütok, 2007, 286), Gagnon ve Collay (2001, 29-50) yansıtmayı, “bir kişinin bir konuyu açıklarken kendi duygularını, düşüncelerini, tutumlarını ve yeteneklerini ortaya koymasındır” biçiminde tanımlamıştır. Bir kişinin yansıtma yapabilmesi için araştırmacı olması, derinlemesine düşünmesi, açık fikirli, içten ve sorumluluk bilincine sahip olması ve tecrübelerden yararlanması gerekir (Rodgers, 2002, 844; Shook, 2003, 112; Ross, Bondy ve Kyle, 1993, 25). Bu anlamda yansıtıcı olmak, bireyin sürekli olarak kendini incelemesini gerektirir (Gözütok, 2004, 7). Alanyazında yansıtma ile ilgili yansıtıcı öğretim (Richards, 2007; Ross, Bondy ve Kyle, 1993), yansıtıcı düşünme (Dewey, 1910; Taggart ve Wilson, 2005), yansıtıcı uygulama (Schön, 1987; Loughran, 1996) ve benzerlerine ilişkin yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Ulaşılabilen alanyazında, öğrencilerin sınavla ilişkin yansıtma çalışmalarına rastlanmamıştır. Sınavla ilgili olarak beklenen yansıtma ürünleri, öğrencilerin duygularını ön plana çıkarmaları ve sınavlardan ders çıkarmalarıdır. Sınavın etkisi ile yansıtma becerilerini geliştirmek için günlük yazma, kavram haritaları ve kendine soru sorma gibi yaklaşımlardan yararlanılabilir.

Günlük yazma, yansıtıcı yetenekleri geliştirmektedir (Langer, 2002, 338-341; Loughran, 1996, 89; Genç, 2004, 241; Korkut, 2004, 104). Kavram haritaları, düşünceleri düzenlemede ve belirtmede öğrencilerin yeteneğini artırmaktadır (Wilson ve Jan, 1993, 89; Kirk, 2000, 9). Diğer taraftan, kendine soru sorma kendini düşünmeye sevk etmektir (Açıkgöz, 2003, 159). Öğrenciler, kendilerine “Bugün sınavda ne yaptım?” gibi sorular sorarak, kendilerini denetim altına alırlar (Wilson ve Jan, 1993, 76-77).

Yansıtıcı sınav becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlere ve öğretim üyelerine büyük görevler düşer. Turan’a (2006) göre, sınav psikolojisi öğrenciyi ezberlemeye zorlamaktadır. Saraç’ın (2006) çalışmasında, sınavların ezbere dönük olduğu ve öğrencilerin tam notu ancak ezberleyerek alabileceğini vurgulamıştır. Gizir (2005) çalışmasında, sınavların ezbere dönük olduğunu, öğrencilerin öğretim üyelerine ilişkin yakındıkları noktalar arasında öğretim üyelerinin anlayış ve yakınlık göstermediklerini, iletişim kurmaktan kaçındıklarını ve uygun ölçme- değerlendirme tekniklerini kullanmadıklarını belirtmektedir. Semerci’nin (1993) çalışmasında, öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli olmadıkları belirlenmiştir. Sınav, öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrencilerin sınava ilişkin yansıtma çalışmaları incelenirse, öğretim sürecine, öğretmen ve öğrenci davranışlarına ilişkin birçok ipucu elde edilebilir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, öğrencilerin sınava ilişkin yansıtma çalışmalarının etkilerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde, öğrencilerin sınava ilişkin yaşantılarına, algılarına, kazanımlarına ve metaforlarına bakarak yansıtıcı davranışlar geliştirip geliştirmedikleri araştırılmıştır.

#### **Sayıtlar ve Sınırlılıklar**

Araştırmanın sayıtları şunlardır: Elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır. Çalışma kapsamına alınan grup yeterlidir. Araştırma, 2007-2008 öğretim yılında, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinin dördüncü sınıflarında okuyan ikişer öğrenci ile sınırlıdır. Görüşme yoluyla ve öğrencilerin sınav günlüklerinin incelenmesi sonucunda ulaşılan veriler ilgili alanyazın ile desteklenerek değerlendirilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Türü ve Deseni

Nitel olarak yapılan bu araştırmada, olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim desende amaç, kişilerin bir olguyla ilgili yaşantılarını, algılarını ve olguya yükledikleri anlamları belirlemektir. Bu desende farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanma vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 72, 79). Bu odaklanma ile bireylerin iç dünyasına inilir ve konunun özünün kavranmasına çalışılır. Araştırma olgusunun yüzeysel olmayan derinlemesine bir betimlemesinin yapılması önemlidir (Mayring, 1990, 92). Bu araştırmada, sınav bir olgu olarak ele alınmıştır.

### Çalışılan Grup ve Örneklem Yöntemi

Gözlem ve ön görüşmelerden sonra, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde okuyan dördüncü sınıf öğrencilerinden ikişer olmak üzere toplam sekiz öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Örneklem yöntemi olarak kartopu örnekleme kullanılmıştır. Bunun için ilgili bölüm başkanlarına ve öğretim üyelerine sınava ilişkin yansıtma konusunda en iyi bilgilerin hangi öğrencilerden alınabileceği ve kimlerin bu çalışmaya vakit ayırabileceği sorulmuştur.

### Görüşme Süreci

Öğrencilerle bir görüşme yapılarak yansıtıcı sınav günlüklerinin kendilerine verileceği, derinlemesine görüşme yapılacağı, bu görüşmelerin kameraya kaydedileceği ve gerekirse ikinci defa görüşme yapılacağı anlatılmıştır. Öğrencilere, çalışma grubuna katılıp katılmama konusunda karar vermeleri için 24 saat süre verilmiştir. Öğrenciler, görüşmeyi kabul ettiklerini belirtmek için geldiklerinde, ad, soyadları, telefon numaraları ve sınav programları alınmıştır.

Öğrenciler, sınavlarına girdikten sonra yansıtıcı sınav günlüklerini doldurmuş ve görüşme için hava karlı olmasına rağmen randevularına saatlerinde gelmişlerdir. Yansıtıcı sınav günlükleri, öğrencilerden görüşme yapılmadan birgün önce toplanmış ve ön incelemeden geçirilerek görüşme için ayrıntı sorular oluşturulmuştur.

### Görüşme Ortamı

Görüşmede, öğrencilerin mimiklerinden ve rahat davranmalarından samimi oldukları gözlenmiştir. Araştırmacıardan birisi önceki dönemlerde bu öğrencilerin derslerine girmiş ve bunun verdiği rahatlıkla karşılıklı bir güven ortamı yaratılmıştır. Görüşme ve video çekimi, araştırmacıardan

birinin odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme bir masa etrafında ve bir kamerayla üç metreden çekim yapılarak gerçekleştirilmiştir. Kameranın şarjının bitmesi ve benzeri durumlara karşı ikinci bir kamera yedekte tutulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Veri toplama aracı olarak görüşme yönteminden görüşme formu yaklaşımı kullanılmıştır. Görüşme sırasında, önceden hazırlanan sorular sohbet biçiminde sorulmuş, gerektiğinde ek sorulara yer verilmiş ve bazı noktalarda ayrıntılara inilmiştir. Sekiz öğrenci ile tek tek yapılan görüşmeler kameraya kaydedilmiştir. Kasetlerin incelenmesi durumunda görüleceği gibi, küçük bir masa etrafında öğrencilerle sohbet havası içinde bire bir görüşme yapılmıştır. Görüşmede ikinci araştırmacı süreci izlemiş ve gerektiğinde soru sorarak katılmıştır. Görüşme kasetleri (4 adet), bir belge olarak saklanmaktadır. Ayrıca görüşmeler öncesinde, beş temel soruyu kapsayan “Yansıtıcı sınav günlükleri”, sınavlardan önce öğrencilere dağıtılmıştır. Kamera kasetleri ve yansıtıcı sınav günlükleri üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır. Bu anlamda, veri çeşitlemesi yoluyla araştırmanın güvenilirliği yükseltilmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan, sınav günlüklerinin doldurtulması, görüşme sürelerini kısaltmıştır. Görüşmeler 30-45 dakikalık tek oturum olarak yapılmıştır. Sınav günlüklerindeki sorular belirlenirken yansıtma döngülerinden esinlenilmiştir (Bullock ve Hawk, 2001; Wilson ve Jan, 1993; Bella, 2004). Sorular şunlardır: (1) Bu sınava ilişkin yaşantılarınız nelerdir? (Bu sınavda ne yaptınız; Sınav sırasında, öncesinde ve sonrasında neler oldu?), (2) Bu sınava ilişkin algılarınız nelerdir?, (3) Bu sınavın öğretici yönleri var mıydı? Sınavla ilgili kazanımlarınız nelerdir? Açıklayınız, (4) Kendinize ne tür dersler çıkardınız? Açıklayınız ve (5) Sınav olgusuna yüklediğiniz anlamlar, metaforlar (benzetmeler) nelerdir?. Sınav günlüklerinin uygulaması şu şekilde yapılmıştır: Öğrencilere iki ders seçmeleri söylenmiştir. İlk üç soru için bu derslerin birinci ve ikinci sınavlarına ait olmak üzere dört günlük doldurmaları, dördüncü ve beşinci sorular için sınav olgusuna ilişkin genel düşüncelerin yazılması istenmiştir. Bu beş soruluk sınav günlüklerinin kapsam geçerlik oranı hesaplanmıştır. Beş soruluk sınav günlüğü Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimlerinde öğretim üyesi olan 10 uzmana inceletilmiş ve dokuz uzmandan olumlu dönüt alınmıştır. Grant ve Davis (1997, 269-274)'in formülüyle işlem yapılmış ve kapsam geçerlik oranı 0.80 bulunmuştur. Verilerin çözümlemesinde “QSR NVivo 7” nitel analiz bilgisayar paket programından yararlanılmış olup yorumlar iki araştırmacı tarafından yapılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bulguları, dört başlık altında ele alınmıştır. Bunlar, sınavla ilgili olarak öğrencilerin yaşantıları, algıları, kazanımları ve metaforlarıdır.

### 1. Sınav Yaşantılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

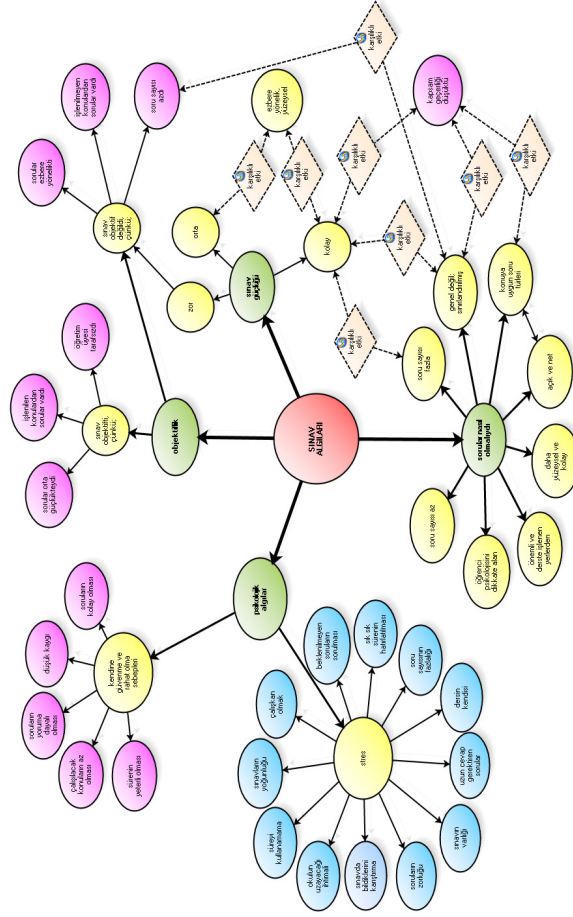
Öğrenci yaşantılarına bakıldığında, göze çarpan noktalardan biri, öğrencilerin motivasyonunu artıran ve düşüren birçok durumun olduğudur. Motivasyonu arttıran durumlar, sınavın günlük yaşamla ilişkili olması, öğretim üyesinin soru stilinin bilinmesi, arkadaşlarının rahat olduğunu görmek, ilk sınavda yüksek not almış olmak ve arkadaşlarının sınavı iyi hazırlanmamış olması olarak tespit edilmiştir. Motivasyonu düşüren durumlar, konuların iç içe ve birbiriyle bağlantılı olması, kuramsal bilgilerin sorulması, çalışılacak konuların çokluğu, beklenilmeyen soruların gelme olasılığı ve sınavı iyi hazırlanamama olarak belirlenmiştir. Örnek olarak, 813 Nolu öğrencinin, *“Sınavdan önce arkadaşlarla konuşurken sınavda dersin uygulama kısmından çok kuramsal kısmının sorulacağını öğrendim. Bu durum moralimi bozdu, aynı zamanda çok sinirlendim...”* ifadeleri verilebilir.

### 2. Sınav Algılarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırma bulgularına göre sınav algıları, sınav güçlüğü, objektif olma, soruların nasıl olması gerektiği ve psikolojik algılar şeklinde ele alınmıştır (Şekil 1). Sınav güçlüğünde soruların kolay olarak algılanması, soruların ezbere yönelik, yüzeysel ve sınavın kapsam geçerliğinin düşük bulunmasıyla ilişkili olduğu görülmekle beraber kapsam geçerliğinin düşük bulunması, ‘sorular genel değil, sınırlandırılmış olmalı’ ve ‘konuya uygun soru türlerine yer verilmeli’ görüşleri ile ilişkili bulunmuştur. Yapılan objektif sınavlarda, öğretim üyesinin tarafsız, soruların işlenen konulardan ve orta güçlükte olduğu görüşü ağır basmaktadır. Sınavların zor olması sebebiyle, sınavların objektif olmadığı ifade edilirken, soruların ezbere yönelik, sayısının az ve işlenilmeyen konulardan gelmesi sınavların objektif olmadığına ilişkin gerekçelerdir. Sınavda soruların işlenilmeyen yerlerden gelmesi konusunda 813 Nolu öğrenci, *“Sınav sırasında da sonrasında da hocanın adil olmadığını düşündüm. Çünkü işlemediği konulardan oldukça zor sorular sormuştu”* ve 811 Nolu öğrenci ise *“Sınav anlatılan konudan çok genel becerimizi ölçmeye ilişkin olduğu için pek de adil değildi.”* sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. 812 Nolu öğrenci, *“Sınavdaki soruların kitaptaki bilgiyle cevaplandırılması istendiği için adil bir sınav değildi”* sözleriyle sınavın hem adil olmadığına hem de ezbere dayalı olduğuna vurgu yapmıştır.



Sonuçta sınav soruları kolay, orta ve zor gibi farklı güçlük düzeylerinde ifade edilmiştir. Ancak bu konuda düşündürücü olan; her güçlük düzeyindeki sorunun ezbere yönelik olmasıdır. Bulgulara göre sınavlarda, soru sayısı fazla olmalı, genel değil sınırlandırılmış olmalı, soru türleri konuya uygun olmalı, açık ve net olmalı, daha yüzeysel ve kolay olmalı, önemli ve derste işlenen konulardan olmalı, sınavlar öğrenci psikolojisini dikkate alan ve az sorulu olmalıdır. Burada, soru sayısı az, yüzeysel ve kolay olmalı diyenlerin kamera kayıtlarındaki tavır ve hareketleri dikkate alındığında duygusal davrandıkları söylenebilir.



Şekil 1. Sınav Algıları

Şekil 1'de görüldüğü gibi, psikolojik algılarda, öğrencilerde stres yapan faktörler; sınavların yoğunluğu, çalışkan olma, beklemedikleri sorularla

karşılaşma, sık sık sürenin hatırlatılması, soru sayısının fazlalığı, dersin kendisi, uzun cevap gerektiren soruların sorulması, sınavın varlığı, soruların zor olması, sınavda bildiklerini karıştırma, okulu uzatma ihtimali ve sınav süresini verimli kullanamama şeklinde sıralanabilir. Sınavda stresten uzak bir şekilde öğrencilerin rahatlamasını ve kendine güvenmelerini sağlamada; konuların az olması, sınav süresinin yeterli olması, düşük düzeydeki kaygı, yoruma dayalı soruların ağırlıklı olması ve kolay soruların sorulmasının etkili olduğu söylenebilir.

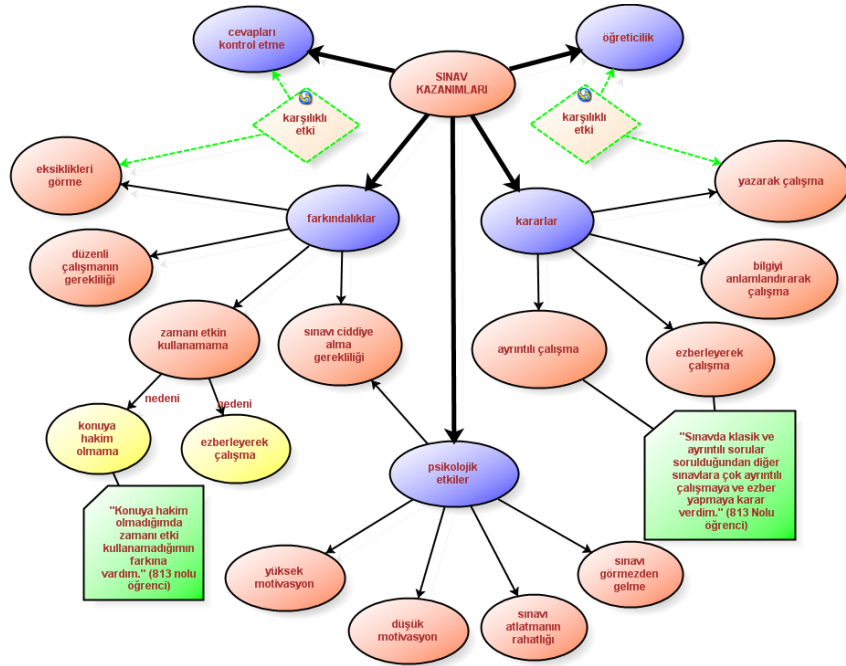
### 3. Sınav Kazanımlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınav günlüklerinde öğrenciler, sınavın değerlendirmesini yaparak ders konularıyla ilgili eksikliklerini görme, zamanı etkin kullanamama nedenleri, düzenli çalışma ve sınavı ciddiye alma gerektiği gibi konularda farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir (Şekil 2). 816 Nolu öğrenci, *“Bu derse çalışırken zamanımın çok fazla gitmesi (iki gün) dikkatimi çekti. Bunda ezberleyerek yaptığım çalışmanın etkisinin olduğunu biliyorum.”* sözleriyle sınav öncesinde ezberleyerek çalışmasından dolayı zamanı etkin kullanamadığını ifade ederken; 813 Nolu öğrencinin sınav esnasında zamanı etkin kullanamamasını *“Konuya hakim olmadığımda zamanı etkili kullanamadığımı farkına vardım. Bu yüzden diğer sınava iyi hazırlanmaya karar verdim.”* Sözleriyle konuya hakim olmamasına bağlamıştır.

Sınav sonrasında öğrenciler yansıtıcı sınav günlüklerinin etkisiyle bir sonraki sınava çalışma konusunda bazı kararlar almışlardır. Bu kararlar yazarak çalışma, bilgiyi anlamlandırarak çalışma, ezbere çalışma ve ayrıntılı çalışma olarak özetlenebilir. Araştırmada dikkat çekici diğer bir nokta, araştırmaya katılan öğrencilerden kiminin bir sonraki sınav için ezbere; kiminin ise bilgiyi anlamlandırma ve yorumlamaya dayalı bir çalışma planı yapmanın yarattığı bir tezatlıktır. Diğer taraftan, öğrencilerdeki psikolojik etkiler şunlardır: Bazı öğrencilerde yüksek motivasyon, bazılarında düşük motivasyon, bazıları sınavı görmezden geliyor ve bazıları da sınavı atlatmanın rahatlığı içindedir.

Öğrenciler, sınavlardan sonra cevaplarını kontrol ederek eksikliklerini görmekte ve yazarak çalışmanın öğretici olduğunu vurgulamaktadır. Öğrencilerin, yansıtıcı sınav günlüklerinin etkisiyle sınavlar üzerinde düşündükleri ve bir sonraki sınav için planlar yaptıkları görülmüştür. Sınav günlüklerinin uzun vadede yarar sağlayacağını belirten 814 Nolu öğrencinin bu konudaki düşüncelerini *“Kendime aynayı çevirebildiğim zaman öğrencilerimin de yansması oluyor. Çünkü şu an ben bir öğrenciyim ve ilerde benim öğrencilerim benim dersimden ne bekleyecekler neyi isteyecekler sınav kağıtlarımda neyi görmek isteyecekler bunlara ışık tutma*

*açısından benim geleceğim açısından yansıtıcı” sözleriyle ifade etmiştir. 813 Nolu öğrencinin ise sınav ve sınav günlükleri hakkındaki şu sözleri sınavların yansıtma boyutunun göz önüne alınması bakımından önemlidir: “Sınavı yarım saatlik ya da bir saatlik bir olay olarak algılıyorsunuz. Ama sınav günlüğünü yazdıktan sonra sınavın aslında bir olgu olduğunu anlıyorsunuz...Aslında öğrenci bir sınavda başarısız olduğu zaman bunu tek bir etkene bağlamamanız gerekiyor. Bu günlüklerden bunu aslında anlayabiliyorsunuz. Günlükler kendinize ayna tutmanıza neden oluyor...”*

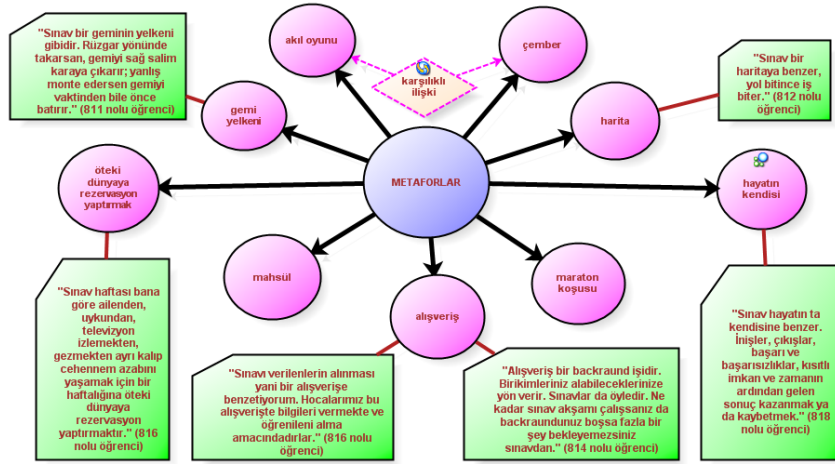


Şekil 2. Sınav Kazanımları

#### 4. Sınav Metaforlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Sınav olgusuna ilişkin ortaya koyulan benzetme anlamındaki metaforlar; akıl oyunu, çember, harita, hayatın kendisi, maraton koşusu, alışveriş, mahsül, öteki dünyaya rezervasyon yaptırmak ve gemi yelkeni şeklinde sıralanmaktadır (Şekil 3). 813 Nolu öğrenci sınavı ‘*Sınav aslında bir akıl oyunudur. İyi çalıştıysanız ve kendinize güveniyorsanız bütün dost ve düşmanlar sizin emrinizdedir...Düşmanlarınızı en iyi tanıyan sizsiniz, tabi dostlarınızı da...*’ sözleriyle bir akıl oyunu olarak görürken aynı zamanda sınavı, “*Sınav merkezinde öğrencinin olduğu bir çembere benzer... Çemberin yayları öğrencinin dost ve düşmanlarıyla doludur. Öğrencinin iyi*

çalışması, konuya hakim olması, kaygı düzeyinin düşük olması, sınav öncesinde kendisini ruhsal anlamda etkileyecek olayların olmaması, sınav esnasında ortam koşullarının iyi olması öğrencinin dostlarını oluşturur. Bunların tam tersi olan durumlar ise öğrencinin düşmanlarıdır...” sözleriyle bir çembere benzetmiştir.



Şekil 3. Sınav Olgusuna İlişkin Metaforlar

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin sınavlara iyi hazırlandıklarında motivasyonlarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, sınavlarda genel olarak ezber bilgi sorulmaktadır (Gizir, 2005; Saraç, 2006). Bulgulara göre, kolay, orta ve zor gibi tüm güçlük düzeylerinde sorular ezbere yönelik olabilmektedir. Kolay ve orta düzeydeki soruların ezbere dayalı sorular olma ihtimali yüksektir. Ancak, zor sorular genelde üst düzey düşünme gerektiren sorulardır. Öğrenciler, sınavda soru olarak gelmesine ihtimal vermediği ve çok ayrıntı denilebilecek, kitaplardaki dipnot gibi yerlerden soruların sorulduğu ve bunların da zor soru olduğuna vurgu yapmışlardır.

Öğrenciler, ezberleyerek çalışmalarını sonucunda sınav süresini etkili kullanamadıklarını vurgularken diğer yandan yine ezberleyerek çalışmalarını gerektiğini belirtmişlerdir. Sınavların yapıma biçimi, soru tipleri öğrencileri bazı durumlarda istemeseler de ezberleyerek çalışmaya zorlamaktadır. Sınavlardan öğrencilerin çıkardığı kazanımlara ilişkin sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin ezberleyerek çalışmanın yararlı olmadığını bilmelerine karşın, sınavlardan yüksek not alabilmek için ezberleyerek

çalışma yönteminden vazgeçmedikleri görülmektedir. Çam ve Bayraklı (1992, 18), eğitimcilerin sorularını hazırlarken dikkatli olmaları ve öğrenci potansiyelini harekete geçirecek sorular hazırlamaları gerektiğine; bu tarz soruların öğrencileri olumlu etkileyerek daha dikkatli ve verimli olmalarını sağlayacağına dikkat çekmiştir.

Yansıtıcı sınav günlüklerinde ve görüşme kayıtlarından anlaşıldığı üzere her sınav bitiminde öğrencilerin kısa süreliğine sınavla ilgili kendilerini değerlendirmeye çalıştıklarını ancak bunun anlık bir süreç olduğu ve sonrasında ihmal edildiği görülmektedir. Buradan hareketle, araştırma kapsamında öğrencilerin sınavlardan somut bir şekilde ders çıkardıkları söylenemez. Öğrencilerin çok nadir olarak sınav yaşantılarına bağlı olarak, ders çıkarmak mahiyetinde farklı çalışma stillerini denedikleri ancak çoğunun alışmış oldukları stilden vazgeçmedikleri tespit edilmiştir. Tespit edilen başka bir durum ise öğrencilerin sınavlara ders çıkarma açısından bakmadıkları, sınav sorularını ve sınav sistemini eleştiren tutumlarını ön plana çıkardıklarıdır.

Çalışma grubundaki öğrenciler, sınav olgusuna ilişkin metaforlardan akıl oyunu ile çember arasındaki karşılıklı bir ilişkiden söz etmektedir. Öğrenciler, akıl oyunu ile çember bağlantısında dost ve düşmanlardan bahsetmektedir. Bu konuda anahtar kelimelerin “Çalışma ve kendine güven” olduğu görülmektedir. Bu iki anahtar kelime öğrencilerde bulunduğu sürece öğrencileri başarısızlığa iten düşmanları aktif olamayacaktır.

Sonuçlar ışığında öğrencilerin sınava ilişkin yansıtmalarının yeterli olmadığı söylenebilir. Öneriler aşağıda verilmiştir.

### **ÖNERİLER**

1. Sınavların, öğrencilerin duyguları dikkate alınarak onlarda yansıtma becerisine geliştirecek biçimde yapılması hem öğrencilerin sınav kazanımlarını artıracak hem de kaygı düzeyini ve stresini azaltacaktır.
2. Sınav kâğıtlarının objektif puanlanabilmesi için sınavların derste işlenen konulardan, ezber olmayan ve az sorulu olmasına dikkat edilmelidir.
3. Öğrencilerin sınavlarda, stresten uzak, kendine güvenli ve rahat olabilmeleri için, konuları çok biriktirmeden sık aralarla, yoruma dayalı sorular sorarak ve yeterli süre verilerek düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

4. Öğrenciler sürekli olarak yansıtıcı sınav günlüklerini tutar veya en azından sınavlarını analize yönelik yazılar yazarsa, sınavlara bakış tarzları değişecektir.

### KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Bella, N.S. (2004). *Reflective Analysis of Student Work, İmproving Teaching Through Collaboration*, USA, California: Corwin Press
- Bullock, A.A ve Hawk, P.P. (2001). *Developing A Teacher Portfolio:A Guide for Preservice and Practicing Teachers*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Çam, Ö. ve Bayraklı, B. (1997). *İmhitan Pedagojisi ve Ölçme Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları No:54.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*, Boston, New York and Chicago: D.C. Heath & Co., Publishers.
- Gagnon, W.G. ve Collay, J.M. (2001). *Designing for Learning: Six Elements in Constructivist Classrooms*. Thousand Oaks, California, USA: Corwin Press.
- Genç, B. (2004). The Nature of Reflective Thinking and Implications for In-Service Teacher Education, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1),235-243.
- Gizir, C. A. (2005). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Problemleri Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 196-213 .
- Gözütok, F.D. (2004). *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gözütok, F.D. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: Ekinoks.
- Grand, J. S. ve Davis, L. L. (1997). Selection And Use Of Content Experts For Instrument Development. *Research In Nursing And Health*, 20, 269-274.

- Kirk, R. (2000). A Study Of The Use Of A Private Chat Room To Increase Reflective Thinking In Pre-Service Teachers, *College Student Journal*, 34(1), 8-18.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Langer, A.M. (2002). Reflecting On Practice: Using Learning Journals In Higher And Continuing Education, *Teaching And Higher Education*, 7(3), 337-351.
- Loughran, H. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning About Teaching And Learning Through Modelling*. London: The Falmer Press.
- Mayring, P. (2000). Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş (Çev. A.Gümüş ve M.S. Durgun), Adana: Baki Kitap.
- Micheels, W. J. ve Karnes, M. R. (1968). Eğitimde Başarının Ölçülmesi(Çev.İ.Kurt). Ankara:Ajans-Türk.
- Öncül, R. (1998). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Richards, J. C. (2007). *Towards Reflective Teaching*. The Teacher Trainer – Back Articles. <http://www.tttjournal.co.uk> adresinden 12.11.2007 tarihinde indirildi.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look At John Dewey And Reflective Thinking, *Teacher College Record*, 104 (4), 842-886.
- Ross, D.D. , Bondy, E. ve Kyle, D.W. (1993). *Reflective Teaching Student Empowerment (Elementary Curriculum And Methods)*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Saraç, C. (2006). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Fen-Edebiyat Fakültelerindeki Karşılaştıkları Problemler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 349-358.
- Schön, D. (1987). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think In Action*. Basic Books. A Division of Harpe Colling Publishers.
- Semerci, Ç. (1993). Fırat Üniversitesi'nde Öğrenci Başarısının Ölçülmesinde Kullanılan Yöntemler İle Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşler. *Yaşadıkça Eğitim*, (26), 25-29.
- Shook, J.R. (2003). *Amerikan Pragmatizminin Öncüleri* (Çev. C. Türker), İstanbul: Üniversite Kitapevi.

- Taggart, G. L. ve Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking In Teachers 50 Action Strategies*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Turan, İ. (2006). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Coğrafi Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Ezbercilik. *Milli Eğitim*, 35(170), 274-291.
- Wilson, J. ve Jan, L.W. (1993). *Thinking For Themselves, Developing Strategies For Reflective Learning*, Australia: Eleanor Curtain Publishing.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6. basım), Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## SÖZLÜ SUNUMA DAYALI DAVRANIŞLARIN ÇOK-YÜZEYLİ RASCH ÖLÇME MODELİ İLE ANALİZİ

Yrd. Doç. Dr. Ramazan BAŞTÜRK\*

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan davranışlarının hepsinin üst basamaklarını da kapsayacak şekilde, öğrencilerin kazanmış oldukları davranışları performansa dayalı olarak sergiledikleri ve kullanım alanı üniversitelerde gittikçe artan sözlü sunumların Çok-Yüzeyle Rasch ölçme yöntemi ile analiz ederek değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalında, 2006 – 2007 eğitim yılında “Bilimsel Araştırma Teknikleri” dersini alan öğrenciler oluşturmaktadır. Analiz sonuçlarına göre yapılan sunumlar içerisinde normal dışı uygunluk istatistiklerine sahip sunumların olmadığı, sunumların istatistiksel olarak anlamlı yaklaşık 6 sunum yetenek tabakasına ayrılabilmesi gözlenmiştir. Puanlayıcıların yapmış oldukları puanlamalarda ise istatistiksel olarak katılık/cömertlik bakımından birbirlerinden farklılıklar göstermediği, yalnızca bir puanlayıcı için uygunluk dışı kareler toplamının beklenen değerden farklı olduğu belirlenmiştir. Sunumların kalitesini belirlemede kullanılan “Sunum Değerlendirme Formu” içerisinde yer alan soruların da amaca hizmet eder nitelikte oldukları bulunmuştur. Sonuç olarak yüksek öğrenimde özellikle performansa dayalı değerlendirmelerde Çok-Yüzeyle Rasch ölçme modelinin etkin olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Çok-yüzeyle Rasch ölçme modeli, Performans değerlendirme; Sözlü sunum

---

\* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD. rbasturk@pau.edu.tr

## AMAC

Bilgi çağında başarılı olabilmek, mesleki ve sosyal görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmek ve yarının geleceği olan bireyleri yetiştirebilmek için, günümüz eğitimcileri, kendinden önceki eğitimcilere göre daha karmaşık ve birbirine geçmiş düşünme düzeyi ve davranışlar örüntüleri oluşturmak ve bunları uygulamak zorundadır. Özellikle yüksek öğrenimde kazandırılmaya çalışılan bu düşünme düzeyi ve davranış örüntülerini değerlendirmek için ise geleneksel olarak kullanılan ölçme araçları yetersiz kalmaktadır (White, 1999; Wiliam, 2003). Eğitimde geleneksel olarak kullanılan ölçme araçları, öğrencilerin bilgilerini ölçmek için doğal olmayan (hayali) bir ortam oluşturmakta ve bu hayali ortamdaki oluşumlar dikkate alınarak öğrencilerin başarıları değerlendirilmektedir (Shepard, 2000). Buna paralel olarak geliştirilen performans dayalı ölçme ve değerlendirmenin ana felsefesi ise, geleneksel olarak kullanılan ölçme araçlarının tersine, öğrenci için doğal bir ölçme ortamı oluşturmakta ve bu ortamda öğrencinin iş yada eylemi gerçek olarak yapıp yapmadığını hem süreç hem de ürün bazında test edilerek değerlendirilmektedir. Bu durum, gerçekten de daha derin bir öğrenmenin öğrencilerde oluşup-oluşmadığını belirlemekte ve bazı bilgi ya da kavramları “tanımak” veya “ezberlemek” yerine öğrencinin, “yapar”, “oluşturur”, “sunar”, “birleştirir”, “üretir” hale gelebildiği ya da gelemediğini test edebilmektedir (Fosnot, 1996; Korkmaz ve Kaptan, 2005).

Ölçme sonuçlarını analiz etmede kullanılan kuramlar “Klasik Test Teorisi” (KTT) (Classical Test Theory) ve “Örtük Özellikler Teorisi” (ÖÖT) (Latent Trait Models) adı altında iki başlık altında toplamak mümkündür (Berberoğlu, 1988; Van der Linden ve Hambleton, 1997; Englehard, 1990). KKT’ye alternatif olarak geliştirilen ÖÖT’nin altında da “Madde Tepki Kuramı” (MTT) (Item response Theory) ve “Rasch” ölçme modeli olmak üzere günümüzde halen üzerinde çalışılan ve gelişime açık iki farklı model yer almaktadır. Rasch tarafından (1980) geliştirilen ölçme modeline (Bireylerin Yetenek Düzeyleri – Soruların Güçlük Düzeyleri), Linacre (1993), puanlayıcıların Katılığı/Cömertliği yüzeyini ekleyerek, Çok-Yüzeyle (Many-Facet) Rasch Ölçme Modelini geliştirmiştir.

Bu modelin geleneksel ölçme yöntemlerine göre birtakım üstün özelliklere sahip buldukları iddia edilmektedir (Rasch, 1980; Hambleton, ve Swaminathan, 1985; Linacre, 1993). Bunları kısaca özetlemek gerekirse: Çok-Yüzeyle Rasch modeli ham puanlar yerine kişilere ait (ölçme hatalarından arındırılmış) ölçme değerlerini kullanmaktadır. Çok-Yüzeyle Rasch modeli aynı zamanda her bir yüzey için (örneğin bu araştırmada sunum performansının kalitesi, değerlendirme sorularının özellikleri, puanlayıcı davranışı) yüzeyler arası olması gereken doğrusal bir bağlantının

kurallarını belirlemekte ve bu bağlantıları oluşturmaktadır (Hambleton, ve Swaminathan, 1985). Kısacası, Çok-Yüzeyle Rasch modeli, yansız ve etkili bir ölçme elde etmek için yüzeyle ortak bir düzlemde birleştirerek standart hale getirmekte ve bireyle sunum becerilerini, soruların güçlüğünü ve puanlayıcı katılık yada cömertlik davranışlarını aynı anda karşılaştırma olanağı sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan davranışlarının hepsinin üst basamaklarını da kapsayacak şekilde öğrencilerin kazanmış oldukları davranışları performanslarına dayalı olarak sergiledikleri ve yüksek öğrenimde yaygın olarak kullanılan sözlü sunumları Çok-Yüzeyle Rasch ölçme yöntemi ile ölçmek ve değerlendirmektir.

## YÖNTEM

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim dalında yüksek lisans programına, 2006 – 2007 eğitim yılında kayıtlı olan ve “Bilimsel Araştırma Teknikleri” dersini alan 8 öğrenci oluşturmaktadır.

### Araştırma Verileri

Araştırmada, Eğitim Bilimleri dalında yüksek lisans yapan öğrencilerin bireysel olarak hazırlamış oldukları “Makale Analizleri” ile ilgili “Sözlü” sunumlarından elde edilen veriler, Çok-yüzeyle Rasch Modeli ile analiz edilmiştir. Bireyle sunum başarılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen “Sunum Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Formda (Etkili Giriş, Sunum Organizasyonu, Konuya Hakimiyet, Göz Teması, Hitabet, vb.) olmak üzere 13 soru yer almakta ve 0 – 5 (Çok zayıf - Çok iyi) arasında dereceleme yapılarak puanlanmaktadır. Araştırmada 8 öğrenci ve 1 öğretim üyesi (Dersin sorumlusu) puanlayıcı olarak yer almış ve elde edilen veriler analiz edilerek 1) bireysel sözlü sunum yetenek ölçüleri ve uygunluk istatistikleri 2) puanlayıcıların katılık/cömertlik ve uygunluk istatistikleri, c) sözlü sunum değerlendirme ölçeği sorularının güçlük düzeyleri ve uygunluk istatistikleri 4) puanlayıcı / birey etkileşimi yanlılıkları, 5) sunum performansı / soru etkileşim yanlılıkları ve 6) puanlayıcı /soru etkileşimi yanlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı önerilerle genelde performansa dayalı değerlendirmelere ve özelde sözlü sunumlarını değerlendirmede dikkat edilmesi gereken noktalar tartışılarak değerlendirilmiştir.

## Verilerin Analizi

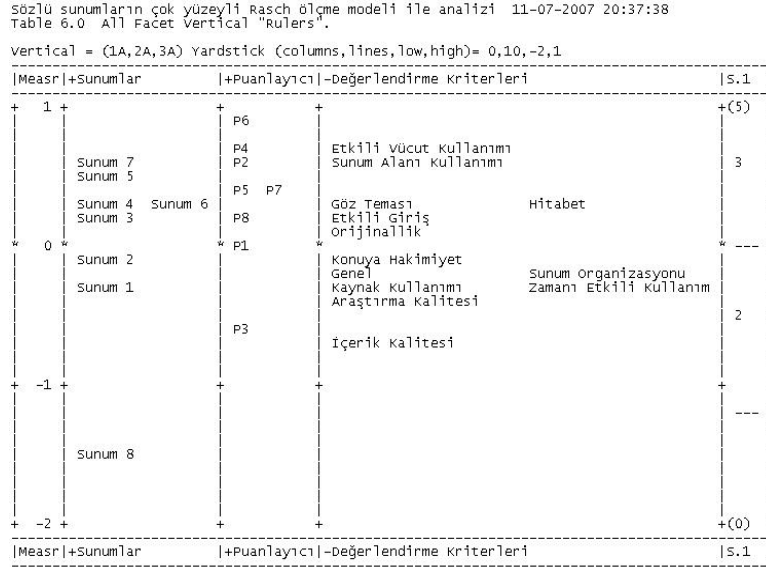
Bu çalışmada, öğrencilerin “Makale Analizleri” ile ilgili yapmış oldukları araştırmaları ve bu araştırmalar sonunda elde edilen bilgileri sınıftaki diğer öğrencilerle paylaşma becerilerini ölçmek ve değerlendirmek istenmektedir. Bu nedenle, analizler için FACFORM ve FACETS (Linacre, 1998) bilgisayar programı kullanılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

### Model Veri Uyumu

Analizde kullanılan verilerin modelle uyumlu olabilmesi için standartlaştırılmış değerlerin (z-puanı) yaklaşım %5’inden daha azının mutlak değerce ikiden büyük veya ikiye eşit olması veya %1’inden daha azının mutlak değerce üçten büyük ya da eşit olması şartı aranır (Linacre, 2003). Analizde kullanılan toplam 832 verinin standartlaştırılmış değerinin +/- 3’den büyük ya da eşit olanlarının sayısı 11 (% 0.13), +/- 2’den büyük olanların sayısı ise 28 (% 0.34) olarak elde edilmiş ve model veri uyumu sağlanmıştır.

Şekil 1. Veri Kalibrasyon Haritası



Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin sunum becerileri en iyisi yukarıda olmak üzere yukarıdan aşağıya sıralanmıştır. Şekilde görüldüğü

gibi Logit değeri olan (0) dan bazı öğrencilerin üzerinde bazı öğrencilerin ise altında kaldıkları, bu nedenle grubun sunum yetenekleri yönünden heterojen bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Gözlemcilerin değerlendirildiği sütun incelendiğinde sadece P3 kodlu gözlemcinin “en katı” ve P6 kodlu gözlemcinin ise “en cömert” gözlemci davranışına sahip oldukları söylenebilir. Sunum kriterlerini gösteren son sütunda ise bireylerin en rahat gerçekleştirebildikleri davranış “içerik kalitesi”ni sağlamak olarak gözükmekte, en zorlandıkları davranış kriteri ise “etkili vücut kullanma” davranışı olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Sunum Yetenekleri

Bireylerin sunum yetenek ölçüleri ile ilgili bilgiler Şekil 2’de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Bireylerin sunum kalitelerine göre en iyi sunum davranışını gerçekleştiren en kötü sunum davranışını gerçekleştiren bireye göre sıralanmıştır. Buna göre sunum yeteneği yönünden en üst düzeyde yer alan “Sunum 7” kodlu birey iken, en düşük sunum performansı gösteren birey “Sunum 8” olarak kodlanan birey olarak söylenebilir.

### Şekil 2. Bireylerin Sunum Kalitelerine Göre Karşılaştırılması

Sözlü sunumların çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile analizi 11-07-2007 20:37:38  
Table 7.1.1 Sunumlar Measurement Report (arranged by IJMN).

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Average	Model Measure	Model S.E.	Infit Mnsq	Infit Zstd	Outfit Mnsq	Outfit Zstd	N Sunumlar
338	104	3.3	3.27	.61	.11	1.3	2	1.4	2	7 Sunum 7
333	104	3.2	3.22	.54	.11	1.1	0	1.1	0	5 Sunum 5
316	104	3.0	3.06	.34	.11	0.8	-1	0.8	-2	4 Sunum 4
310	104	3.0	3.00	.27	.11	0.7	-2	0.7	-2	6 Sunum 6
305	104	2.9	2.95	.21	.11	1.4	2	1.4	2	3 Sunum 3
276	104	2.7	2.66	-.13	.11	1.0	0	1.1	0	2 Sunum 2
261	104	2.5	2.51	-.29	.11	1.0	0	1.0	0	1 Sunum 1
156	104	1.5	1.46	-1.54	.12	0.6	-3	0.6	-3	8 Sunum 8
286.9	104.0	2.8	2.77	.00	.11	1.0	-0.3	1.0	-0.3	Mean (Count: 8)
55.2	0.0	0.5	0.55	.65	.00	0.3	2.1	0.3	2.2	S.D.

RMSE (Model) .11 Adj S.D. .64 Separation 5.82 Reliability .97  
Fixed (all same) chi-square: 256.4 d.f.: 7 significance: .00  
Random (normal) chi-square: 7.0 d.f.: 6 significance: .32

Şekil 2’deki bireylerin sunum kaliteleri ile ilgili bilgiler detaylı olarak incelendiğinde, bireylerin sunum kaliteleri ile ilgili logit değerlerine ait standart hata (RMSE, Root Mean Square Standard Error) değerinin 0,11 olduğu belirlenmiştir. RMSE, aşırı uçlarda yer alan değerler hariç bütün veriler için ölçme hatasını gösterir. Bu rakamın 0.11 olması, standart hatanın oldukça düşük olduğunu gösterir. Bu hata oranı dikkate alınarak düzeltilmiş standart sapma değeri de kritik değer olan 1.0’in altında bulunmuştur (0.64).

Rasch analizinde güvenilirlik (Reliability) kat sayısı, tıpkı KR-20 veya Cronbach Alpha gibi aynı anlamda hesaplanarak yorumlanır (Gözlenen varyansın gerçek varyansa oranı). Rasch analizinden elde edilen güvenilirlik

kat sayısı, hangi güvenilirlikle okul öncesi kurumlarının kalite sıralamasının elde edildiğini gösterir. Güvenirlik kat sayısı olarak elde edilen 0.97 değeri, öğrencilerin sunum kalitelerinin sıralamasının oldukça yüksek bir güvenilirlikle elde edildiğini göstermektedir.

Ayırma İndeksi (Separation Index) 5.82 ve güvenilirlik kat sayısı 0.97 ile sabit etkiye ait (Fixed effect) “öğrencilerin sunum kaliteleri arasında anlamlı farklılık yoktur” hipotezi Kay-Kare ile test edildiğinde ( $\chi^2 = 256.4$ ,  $sd = 7$ ,  $p = 0.00$ ) reddedilmiştir. Bir başka ifade ile, bireylerin sunum kaliteleri yönünden birbirinden istatistiksel olarak farklı göstermektedir.

Rasch analizi aynı zamanda yüzeyle ilgili “uygunluk içi” ve “uygunluk dışı” istatistiksel değerleri de vermektedir. Her iki değer içinde belirtilen kalite kontrol limiti 0.6 ile 1.4 aralığıdır (Wright, & Linacre, 1994). Uygunluk içi indeksi (Infit) karar verme noktasında beklenmeyen cevaplar için uygunluk dışı (Outfit) indeksi de uzaktaki beklenmeyen cevaplara (outlier) hassaslık gösteren değerlerdir. Şekil 2 incelendiğinde, her iki indeks içinde belirlenen sınırı aşan cevaplara rastlanmamıştır. Bu durumda sunum yapan her bir birey için belirtilen uygunluk içi ve uygunluk dışı değerler beklenen kalite kontrol değerleri içinde yer aldığı ve uygun olarak kabul edileceği söylenebilir.

### Puanlayıcı Analizi

Puanlayıcıların sunum yapan bireylerin sunum performansları ile Şekil 3’de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Puanlayıcılar en katı olandan en cömert olana doğru sıralandığında P3 kodlu puanlayıcının “en katı” puanlayıcı, P6 kodlu puanlayıcının ise “en cömert” puanlayıcı davranışına sahip olduğu söylenebilir.

### Şekil 3. Puanlayıcı Puanlama Performanslarına Göre Karşılaştırılması

sözlü sunumların çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile analizi 11-07-2007 20:37:38  
Table 7.2.1 Puanlayıcı Measurement Report (arranged by 2MN).

Obsvd Score	Obsvd Count	Obsvd Average	Fair Average	Measure	Model S.E.	Infit MnSq	ZStd	Outfit MnSq	ZStd	N	Puanlayıcı
334	104	3.2	3.24	.90	.11	1.4	2	1.5	3	6	P6
317	104	3.0	3.07	.68	.11	1.1	1	1.1	1	4	P4
307	104	3.0	2.97	.56	.11	1.0	0	1.0	0	2	P2
297	104	2.9	2.87	.44	.11	0.7	-2	0.6	-3	7	P7
296	104	2.8	2.86	.43	.11	0.6	-3	0.6	-3	5	P5
279	104	2.7	2.68	.23	.11	1.3	1	1.2	1	8	P8
256	104	2.5	2.45	-.04	.11	0.8	-1	0.8	-1	1	P1
209	104	2.0	1.96	-.58	.11	1.1	0	1.1	0	3	P3
286.9	104.0	2.8	2.76	.33	.11	1.0	-0.3	1.0	-0.3		Mean (Count: 8)
36.7	0.0	0.4	0.38	.43	.00	0.3	2.1	0.3	2.2		S.D.

RMSE (Model) .11 Adj S.D. .42 Separation 3.82 Reliability .94  
Fixed (all same) chi-square: 124.1 d.f.: 7 significance: .00  
Random (normal) chi-square: 7.0 d.f.: 6 significance: .32

Puanlayıcılar için katılık/cömertliklerine ait standart hata (RMSE), aşırı uçlarda yer alan değerler hariç bütün veriler için ölçme hatası için hesaplanan değerdir. Elde edilen rakamın 0.11 olması, standart hatanın oldukça düşük olduğunu gösterir. Bu hata oranı dikkate alınarak düzeltilmiş standart sapma değeri de kritik değer olan 1.0'in altında bulunmuştur (0.42). Puanlayıcıların puanlama davranışları ile ilgili güvenilirlik kat sayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçta puanlayıcıların, puanlayıcı davranışlarının oldukça yüksek bir güvenilirlikle gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Ayırma İndeksi (Separation Index) 3.82 ve güvenilirlik kat sayısı 0.94 ile sabit etkiye ait (Fixed effect) "Puanlayıcıların katılık/cömertlik dereceleri yönünden aralarında anlamlı farklılık yoktur" hipotezi Kay-Kare ile test edildiğinde ( $\chi^2 = 124,1$  sd = 7, p = 0.00) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bir başka ifade ile puanlayıcıların katılık/cömertlik dereceleri bakımından kendi aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Yüzeyler ile ilgili "uygunluk içi" ve "uygunluk dışı" istatistiksel değerler Şekil 3'de incelendiğinde, sadece P6 kodlu puanlayıcının uygunluk dışı (outfit) değerinin belirlenen sınırın dışında kaldığı (1.4 - 0.6 aralığı) belirlenmiştir. Bu durumda, her 8 puanlayıcı için belirtilen uygunluk içi ve uygunluk dışı değerler, beklenen kalite kontrol değerleri içinde yer aldığı ve uygun olarak kabul edileceği, fakat P6 kodlu puanlayıcının uygunluk dışı kareler ortalamasının beklenen değerlerden daha yüksek olduğu, bir başka ifade ile, puanlayıcının, bireylerin performansları ile ilgili yapmış olduğu değerlendirmede tutarlı olmadığı söylenebilir.

### **Sunum Kalitelerini Belirlemede Kullanılan Soruların Analizi**

Bireylerin sunum kalitelerini ölçmek amacı ile kullanılan soruların amaca uygunluğu ile ilgili bilgiler Şekil 4'de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Şekil 4 incelendiğinde genel olarak bireylerin sunum kaliteleri yönünden en zayıf kaldıkları noktaların "Etkili vücut kullanma", "Sunum alanını kullanma" ile "Hitabet" konuları olduğu söylenebilir. Aynı şekilde sunum yapan bireylerin en kuvvetli oldukları ve başarılı bir şekilde davranışı gerçekleştirebildikleri alanlar ise "içerik kalitesi", "araştırma kalitesi" ve "sunum zamanını etkili kullanma" olarak söylenebilir.

#### Şekil 4. Sunum Kalitelerini Belirlemede Kullanılan Soruların Madde İstatistikleri

sözlü sunumların çok yüzeyleli Rasch ölçme modeli ile analizi 11-07-2007 20:37:38  
Table 7.3.1 Değerlendirme Kriterleri Measurement Report (arranged by 3MN).

Obsvd Score	obsvd Count	obsvd Average	Fair Average	Measure	Model S.E.	Infit Mnsq	Zstd	Outfit Mnsq	Zstd	Nu Değerlendirme Kriterleri
141	64	2.2	2.16	.68	.14	1.1	0	1.1	0	9 Etkili Vücut Kullanımı
146	64	2.3	2.25	.59	.14	1.1	0	1.1	0	11 Sunum Alanı Kullanımı
160	64	2.5	2.49	.32	.14	0.9	0	0.9	0	10 Hitabet
162	64	2.5	2.52	.28	.14	1.1	0	1.1	0	8 Göz Teması
166	64	2.6	2.59	.21	.14	1.0	0	1.0	0	1 Etkili Giriş
171	64	2.7	2.67	.11	.14	1.2	1	1.2	1	4 Orijinallik
180	64	2.8	2.82	-.06	.14	0.8	-1	0.8	-1	7 Konuya Hakimiyet
188	64	2.9	2.96	-.22	.14	0.7	-1	0.7	-1	13 Genel
189	64	3.0	2.97	-.24	.14	0.9	0	0.9	0	2 Sunum Organizasyonu
190	64	3.0	2.99	-.26	.14	0.8	-1	0.8	-1	6 Kaynak Kullanımı
192	64	3.0	3.02	-.30	.14	1.1	0	1.2	0	12 Zamanı Etkili Kullanım
196	64	3.1	3.09	-.38	.14	1.1	0	1.2	0	5 Araştırma Kalitesi
214	64	3.3	3.38	-.75	.15	0.9	0	1.0	0	3 İçerik Kalitesi
176.5	64.0	2.8	2.76	.00	.14	1.0	-0.1	1.0	-0.1	Mean (Count: 13)
20.2	0.0	0.3	0.34	.39	.00	0.2	0.9	0.1	0.9	S.D.

RMSE (Model) .14 Adj S.D. .37 Separation 2.62 Reliability .87  
Fixed (all same) chi-square: 100.9 d.f.: 12 significance: .00  
Random (normal) chi-square: 12.0 d.f.: 11 significance: .37

Sunum kalitelerini belirlemede kullanılan soruların analizi ile ilgili ait standart hatanın (RMSE) 0.14 olması, kalite belirleme ile ilgili standart hatanın oldukça düşük olduğunu gösterir. Bu hata oranı dikkate alınarak düzeltilmiş standart sapma değeri de kritik değer olan 1.0'in altında bulunmuştur (0.37). Bireylerin sunum kalitelerini belirlemede kullanılan sorular ile ilgili güvenilirlik kat sayısı 0.87 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçta göstermektedir ki kullanılan sorular bireylerin sunum kalitelerini belirlemede oldukça güvenilir sonuçlar vermektedir.

Ayırma İndeksi (Separation Index) 2.62 ve güvenilirlik kat sayısı 0.87 ile sabit etkiye ait (Fixed effect) "Bireylerin sunum kalitelerini belirlemede kullanılan soruların güçlükleri yönünden anlamlı farklılık yoktur" hipotezi Kay-Kare ile test edildiğinde ( $\chi^2 = 100,9$ ,  $sd = 12$ ,  $p = 0.00$ ) yokluk hipotezi reddedilmiştir. Bir başka ifade ile soruların bireylerin sunum kalitelerini belirlemede, farklı özellikleri ölçtükleri ve soruların güçlükleri arasında da istatistiksel olarak fark olduğu belirlenmiştir.

Yüzeyler ile ilgili "uygunluk içi" ve "uygunluk dışı" istatistiksel değerler Şekil 4'de incelendiğinde, her iki indeks içinde belirlenen sınırı aşan cevaplara rastlanmamıştır. Bu durumda, sunum değerlendirme ölçeğinde yer alan 13 sorudan tamamının kabul edilebilir kullanım özelliklerine sahip oldukları ve hepsinin uygunluk içi veya uygunluk dışı kareler ortalamasının beklenen değerlerde yer aldıkları belirlenmiştir.

#### Değerlendirici Yanlılık Analizi

Standart puan türü olan Z değerlerinin + 2.00 ve - 2.00 dışında yer alması, yanlılık işareti olarak değerlendirilmektedir. Şekil 5'deki yanlılık



analizi sonuçları incelendiğinde bazı puanlayıcıların bazı kalite göstergeleri ile ilgili sorulara aşırı derecede katı ya da cömert değerlendirmede buldukları söylenebilir. Elde edilen Z puanları - 4.05 ile + 5.54 arasında yer almıştır.

### Şekil 5. Puanlayıcıların Değerlendirmeleriyle İlgili Yanlılık Analizi Sonuçları

Sözlü sunumların çok yüzeyli Rasch ölçme modeli ile analizi 11-07-2007 20:37:38  
Table 13.1.1 Bias/Interaction Calibration Report (arranged by OFN).

Bias/Interaction analysis specified by Model: ?B,?B,?,RATINGS

Obsvd Score	Exp. Score	Obsvd Count	Obs-Exp Average	Bias+ Measure	Model S.E.	Z-Score	Infit MnSq	Outfit MnSq	Sq N	Sunumlar	measr N	Pua	measr
23	42.0	13	-1.46	1.73	.31	5.54	1.1	1.2	27	3	Sunum 3	.21	4 P4 .68
32	47.7	13	-1.21	1.52	.30	5.14	0.6	0.6	47	7	Sunum 7	.61	6 P6 .90
28	41.4	13	-1.03	1.21	.30	4.04	0.7	0.7	63	7	Sunum 7	.61	8 P8 .23
11	24.3	13	-1.02	1.59	.40	3.96	0.6	0.6	18	2	Sunum 2	-.13	3 P3 -.58
36	47.2	13	-.86	1.11	.30	3.69	0.8	0.8	45	5	Sunum 5	.54	6 P6 .90
19	31.5	13	-.96	1.18	.33	3.56	0.3	0.2	57	1	Sunum 1	-.29	8 P8 .23
36	42.9	13	-.53	.65	.30	2.17	0.8	0.8	53	5	Sunum 5	.54	7 P7 .44
28	35.2	13	-.56	.64	.30	2.14	0.9	0.9	9	1	Sunum 1	-.29	2 P2 .56
27	34.1	13	-.55	.63	.30	2.10	0.5	0.4	3	3	Sunum 3	.21	1 P1 -.04
14	20.2	13	-.48	.74	.37	2.00	0.4	0.4	40	8	Sunum 8	-1.54	5 P5 .43
22	16.1	13	.45	-.65	.32	-2.06	0.2	0.2	8	8	Sunum 8	-1.54	1 P1 -.04
50	43.3	13	.52	-.75	.35	-2.13	0.7	0.7	28	4	Sunum 4	.34	4 P4 .68
51	43.4	13	.58	-.86	.36	-2.40	0.5	0.5	39	7	Sunum 7	.61	5 P5 .43
47	38.9	13	.62	-.82	.33	-2.44	1.3	1.3	41	1	Sunum 1	-.29	6 P6 .90
49	40.7	13	.64	-.87	.34	-2.54	0.6	0.6	61	5	Sunum 5	.54	8 P8 .23
47	38.6	13	.65	-.85	.33	-2.55	0.6	0.6	7	7	Sunum 7	.61	1 P1 -.04
53	44.1	13	.69	-1.06	.37	-2.83	0.6	0.6	43	3	Sunum 3	.21	6 P6 .90
51	40.7	13	.79	-1.12	.36	-3.14	1.1	1.0	42	2	Sunum 2	-.13	6 P6 .90
43	31.8	13	.86	-1.04	.32	-3.26	0.7	0.7	21	5	Sunum 5	.54	3 P3 -.58
56	44.7	13	.87	-1.45	.41	-3.55	1.2	1.1	15	7	Sunum 7	.61	2 P2 .56
49	36.6	13	.95	-1.26	.34	-3.65	1.0	1.0	25	1	Sunum 1	-.29	4 P4 .68
51	37.8	13	1.02	-1.40	.36	-3.91	0.3	0.3	62	6	Sunum 6	.27	8 P8 .23
42	28.0	13	1.08	-1.27	.31	-4.05	0.4	0.4	19	3	Sunum 3	.21	3 P3 -.58
35.9	35.8	13.0	.00	-.02	.32	.00	0.7	0.7	Mean (Count: 64)				
10.9	8.3	0.0	.54	.71	.03	2.12	0.7	0.4	S.D.				

Fixed (all = 0) chi-square: 288.6 d.f.: 64 significance: .00

Örneğin, P4 kodlu puanlayıcı, “Sunum 3” ile ilgili değerlendirmesinde 42 puan vermesi beklenirken, 23 puan vererek aşırı derecede katı bir değerlendirmede bulunduğu gözlenmiştir ( $Z = +5.54$ ). Aynı şekilde P3 kodlu puanlayıcı “Sunum 3” ile ilgili değerlendirmesinde ise yaklaşık olarak 28 puan vermesi beklenirken, 42 puan vererek aşırı derecede cömert bir değerlendirmede bulunduğu belirlenmiştir ( $Z = -4.05$ ). Şekil 5’de diğer yanlılık belirtileri ayrıntılı olarak incelenebilir. Puanlayıcının değişik sunumlar karşısındaki yanlılıklarının farklı sebepleri olabilir. Rasch modeli bu yanlılıkların kaynaklarına ve hangi değerlendirici tarafından yapıldığına dikkati çekmekte fakat yanlılığın nedenlerini ortaya çıkarmaya dönük ilave çalışmaları (gözlem, görüşme, vb. tekniklerle) araştırmacılara bırakmaktadır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada kullanılan çok - yüzeyli Rasch ölçme modeli, bireylerin sunum kalitelerini, puanlayıcıların puanlama davranışlarında göstermiş oldukları katılık/cömertlik özelliklerini ve sunum davranışlarını değerlendirmede kullanılan soruların amaca hizmet etme derecelerini (uygunluklarını) ayrıntılı bir şekilde analiz ederek üç yüzeyi birden eş zamanlı birbirleri ile karşılaştırma olanağı sunmaktadır. Bu amaç için Çok-yüzeyli Rasch Ölçme modeli ile analiz edilen veriler için model – veri uyumu sağlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, yapılan sunumlar içerisinde normal dışı uygunluk istatistiklerine sahip sunumların olmadığı, sunumların istatistiksel olarak anlamlı yaklaşık 6 sunum yetenek tabakasına ayrılabilceği gözlenmiştir. Puanlayıcıların yapmış oldukları puanlamalarda ise istatistiksel olarak katılık/cömertlik bakımından birbirlerinden farklılıklar göstermediği, yalnızca bir puanlayıcı için uygunluk dışı kareler toplamının beklenen değerden farklı olduğu belirlenmiştir. Sunumların kalitesini belirlemede kullanılan “Sunum Değerlendirme Formu” içerisinde yer alan soruların da amaca hizmet eder nitelikte oldukları bulunmuştur. Sonuç olarak yüksek öğrenimde özellikle performansa dayalı değerlendirmelerde Çok-Yüzeyli Rasch ölçme modelinin etkin olarak kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

## KAYNAKÇA

- Berberoğlu, G. (1988). “Seçme amacıyla kullanılan testlerde Rasch modelinin katkıları”. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bölümü, Ankara.
- Englehard, G., Jr. (1990). “Thorndike, Thurstone and Rasch: A comparison of their approaches to item-invariant measurement”. Paper Presented at the American Educational Research Association conference, Boston.
- Fosnot, C. (1996) *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hambleton, R.K. & Swaminathan, H. (1985). “Item response theory: Principles and applications”. Boston: Kluwer. Hambleton, R. K., Swaminathan
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2005). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Elektronik Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir

- İnceleme, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 101-107.
- Linacre, M. (1993). *Generalizability theory and many-facet Rasch measurement*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Atlanta, GA.
- Linacre, M. (1998). A User guide to FACETS Rasch Measurement Computer Program and FACFORM Data formatting Computer Program. Chicago, IL. : MESA Press
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Chicago, IL.: MESA Press.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture, *Educational Researcher*, 29(7), 4-14.
- White, J. (1999). Thinking about Assessment, *Journal of Philosophy of Education*, 33(2), 201.
- Wiliam, D. (2003). National curriculum assessment: How to make it better. *Research Papers in Education*, 18(2), 129-136.
- Van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (1997). "Item response theory: Brief history, common models and extensions". In van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (Eds.), *Handbook of Modern Item Response Theory*. New York: Springer.



## PORTFOLYO DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ\*

Burcu AĞCA \*\*

### ÖZET

Portfolyo, öğrencinin öğrenme sürecinde neleri nasıl öğrendiğinin, nasıl düşündüğünün, hangi soruları sorduğunun, nasıl analiz-sentez yaptığının, neler ürettiğinin ve yarattığının, diğer bireylerle zihinsel, duygusal ve sosyal olarak nasıl etkileşim içinde bulunduğunun kayıtları olarak tanımlanabilir. “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi” öğrencilerin eğitim – öğretim ortamı içerisinde yeteneklerini sergileyebilmeleri, ilgi alanlarını çoğaltabilmeleri, öğrendiklerinin somut resmini çizebilmeleri, yeniliklere açık, yaratıcı, sorgulayıcı ve araştırmacı bireyler olarak yetişebilmelerini desteklemektedir. Öğrencilerin süreç içerisinde, bütün olarak değerlendirilmesi, başarısızlıklarından çok başarılarının konuşulması ve velilerle olan iletişimin onlardan katılım ve geri bildirim almak yoluyla artırılabilmesi de bu yöntemin sağlıklı bir şekilde uygulanması ile sağlanabilmektedir.

Bu araştırmanın amacı, “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi”nin etkililiğini gözlemlemektir. Bunun için öncelikle literatür taraması yapılmış ardından da söz konusu yöntemi okullarında uygulayan öğretmenleri ve yöneticilerinin, uygulamaya ilişkin görüşleri betimlenerek, deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmadan edilen verilerin ışığında, “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi”nin, eğitim-öğretim sistemimiz içerisinde uygulanabilirliğinin nasıl

---

\* Bu çalışma Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT danışmanlığında tamamlanan “Ana Sınıfı ve İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenleri İle Yöneticilerinin ‘Portfolyo Değerlendirme Yöntemi’ne İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezine dayalı olarak yapılmıştır.

\*\* Nesibe Aydın Okulları Haymana Yolu 5. km, bagca@nesibeaydin.com.tr

olduğu açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu yöntemi okullarında uygulayan eğitimcilerin deneyimlerinden yola çıkılarak, “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi”ni uygulamak isteyen eğitimciler için öneriler ortaya konulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Portfolyo, değerlendirme yöntemi, dosyalama sistemi

## GİRİŞ

Portfolyo, öğrencilerin eğitim öğretim süreci içinde geçtikleri aşamaları sergiledikleri çalışmalar ya da en iyi çalışmalarının, güçlü ve zayıf noktalarını değerlendirmek üzere bir klasörde toplanması olarak açıklanabilir.

Portfolyonun, öğrencinin başarılı olduğu alanları keşfederek sonraki öğrenmeleri için motivasyonunu artırması, yaratıcılık, muhakeme ve yorum gibi becerilerinin gelişmesini, eleştirel düşünmesini, kendi görüş ve düşüncelerini açıklamasını ve eleştiri kabul edebilmesini sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin okulda yaptığı çalışmaları ailesine yansıtması, ailesi ile iletişimini geliştirmesi açısından da avantajlı olabilir (Arter ve diğerleri 1995:4; Koca ve Lee, 1998:3; Pierce ve O’Malley, 1992:1-9; Duffy, Jones ve Thomas 1999:1-2).

Bu yöntemle öğretmenler arasında öğretim materyalleri ve tekniklerinin paylaşımı gerçekleştirilebilir, öğretmenlerin kendilerini yenilemek ve geliştirmek üzere motive olmaları ve öğrencileri ile informal iletişim içinde bulunmaları sağlanabilir (Duffy, Jones ve Thomas 1999:1-4; Koca ve Lee, 1998:3; Pierce ve O’Malley, 1992:2-3).

### “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi”nin Kullanılışı

Paulson, (1991) portfolyoların kullanıldıkları sınıflar ve bu çalışmaları yapan öğrenciler kadar çeşitli olabileceğini söylemektedir (Akt: Grace, 1992:2). Portfolyo değerlendirme sürecinde aşağıdaki faktörlere dikkat edilmesi “portfolyo değerlendirme yöntemi”nin daha etkili kullanılmasını sağlayabilir.

**a) Çalışmaların Biriktirilmesi ve Muhafaza Edilmesi:** Dosya, kutu veya herhangi dayanıklı ve genişletilebilir kap çalışmaların biriktirilmesi ve muhafaza edilmesi için kullanılabilir. (Genesee ve Upshur 1996:99).

**b) Tutulabilecek Farklı Portfolyo Dosyaları:** Öğrencilerin tüm çalışmalarını içerisinde biriktirdiği tek bir portfolyosu olabileceği gibi; yazı, okuma, fen, resim vb. farklı portfolyoları da olabilir. Ayrıca, öğrenciler en

iyi çalışmaları ve gelişimlerini gösteren iki ayrı portfolyoya da sahip olabilirler. (Genesee ve Upshur 1996:99).

**c) Portfolyo İçindeki Çalışmalara Eklenmesi Gerekenler:** Portfolyo içerisindeki çalışmalar düzgün bir şekilde tarihlenerek niçin o dosyaya konulduğuna dair kısa notlar, yorumlar eklenmelidir (Genesee ve Upshur 1996:100). Portfolyo en az bir ödevin bütün taslak aşamalarını içermeli, analitik yeterliliklerini göstermek amacıyla okuduklarıyla ilgili günceler hazırlamaları istenerek onlara rehberlik edilmelidir (Mullin,1998:3).

**ç) Portfolyo İçindeki Çalışmaların Değerlendirilmesinde Kullanılacak Kriterlerin Oluşturulması:** Dönemin başlarında, beyin fırtınaları ile öğrencilerin değerlendirme kriteri belirlemeye başlamaları sağlanabilir. Dönemin çeşitli zamanlarında öğrencilere, gruplar halinde kriterleri tartışmak için zaman verilmelidir. (Mullin,1998:3).

**d)Portfolyo Değerlendirme Süreci:** Portfolyoların çeşitli şekillerde değerlendirilebilmesine rağmen, Mullin'e (1998:3) göre her değerlendirmede beş rehber soru düşünülmelidir. "Portfolyo ne tür bir yapıya (biçime) sahip olmalıdır? Portfolyo ne tür parçalar içermelidir? Öğrenci ve öğretmen, çalışmayı ne zaman değerlendirmelidir? Öğrenci ve öğretmen, çalışmayı nasıl değerlendirmelidir? Dönem sonunda portfolyoya ne olmalıdır?" soruları Mullin'in düşünüldüğünü önerdiği sorulardır.

**e)Portfolyonun İncelenme Zamanı ve Sıklığı:** Her öğrencinin portfolyosunun incelenmesi ve analizi sistematik olarak 4-6 haftada bir öğretmen ya da öğrencilerle birlikte yapılabilir (Genesee ve Upshur 1996:101).

**f)Portfolyo İçinde Bulunacak Çalışmaların Seçimi ve Sayısı:** Portfolyodaki çalışmaların sayısı, portfolyoların depolanması, kaydedilmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesinde ortaya çıkabilecek sorunlardan dolayı sınırlandırılmalıdır. Portfolyoyu periyodik olarak gözden geçirmek ve güncellemek gerekir. (Genesee ve Upshur 1996:101; Kemp ve Toperoff, 1998:5).

**g) Portfolyonun İncelenmesinde Göz Önünde Bulundurulacak Noktalar:** Portfolyo değerlendirmesinin etkili ve verimli uygulanabilmesi için öncelikle hedef belirlemede gerçekçi olunması, öğrencilere olumlu ve destekleyici yaklaşılması öğrencilerin kendilerine güvenlerinin ve cesaretlerinin artmasında yardımcı olabilir. Öğrencilerin ilerlemeleri, yaşadıkları zorluklara ilişkin endişelerinin dikkatli bir şekilde incelenmesi ve bunlara yanıt verilmesi, yapılmamış veya yanlış yapılmış noktalar yerine doğru yapılmış noktalar üzerinde odaklanması, öğrencinin daha özgür

çalışmasının sağlanması gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır (Genesee ve Upshur 1996:102).

**ğ) Portfolyodaki Bilgilerin İlgili Kişilerle Paylaşılması:** Portfolyoların, anne babalarla, diğer öğretmen ve eğitim uzmanları ile paylaşılması portfolyonun olumlu etkilerini arttıracakı düşünülmektedir. (Genesee ve Upshur 1996:105).

**h) Portfolyoda Bulunabilecek Materyaller:** Grace (1992:3-4)'e göre ideal bir portfolyoda bulunması gerekenler; anekdot kayıtları, kontrol listesi (rubrik), derecelendirme ölçekleri ve envanterler, gözlem formları, öğrenci görüşmeleri, çalışma kağıtlarıdır. Bümen (2002:94) ile Koca ve Lee (1998:2) ideal bir portfolyoda, yazılı çalışmalar; yazı örnekleri, okudukları kitapların listesi, kitap raporları, kısa hikayeler, şiirler, ders çalışırken oluşturduğu zihin haritaları, kavram haritaları, röportajlar, ses ve video kayıtları, fotoğraflar, öğrenci dergileri ve gazeteleri, öğrenci başarı cetvelleri, testler vb. çalışmalar bulunabileceğini belirtmektedir.

## PROBLEM

**Problem Durumu:** “Portfolyo değerlendirme yöntemi” uygulayan ana sınıfı ve ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile yöneticilerinin söz konusu uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?” biçimindeki temel problem durumuna cevap aranmıştır.

Problem durumuna bağlı olarak üç alt problem geliştirilmiştir.

1. Araştırma konusu olan özel okulun, ana sınıfı ve ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile yöneticilerinin portfolyo uygulamalarına ilişkin görüşlerinde;

- a) cinsiyetlerine,
- b) görevlerine,
- c) meslekte çalışma sürelerine,
- ç) mezun oldukları okul türlerine, göre bir farklılık var mıdır?

2. Araştırma konusu olan özel okulda, ana sınıfı ve ilköğretim birinci kademe öğretmenleri ile yöneticilerinin söz konusu uygulamaya ilişkin görüşlerinde bir farklılık var mıdır ?

3. Araştırma konusu olan özel okulda ana sınıfı ve ilköğretim birinci kademe; öğretmenler ve yöneticiler söz konusu uygulama ile ilgili neler düşünmektedirler?



**Araştırmanın Amacı:** Araştırmanın genel amacı, portfolyo değerlendirme yönteminin Türk Eğitim Sistemi içerisindeki uygulanabilirliğini ortaya çıkarmak ve mevcut uygulamaları ise daha etkili hale getirebilmektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için ; söz konusu yöntemi okullarında uygulayan bir özel okulun öğretmenleri ve yöneticilerinin, uygulamaya ilişkin görüşleri betimlenerek, deneyimleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilen bir çalışmadır. Araştırma evrenini; 2003-2004 eğitim-öğretim yılında bir özel okulda görev alan “4 ana sınıfı, 15 ilköğretim birinci kademe öğretmeni ve 6 yönetici oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşılması nedeni ile örneklem alınmamıştır. Veriler araştırmacı tarafından literatür tarama, anket ve görüşme teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi Anketi”nde Likert tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Anket maddeleri kendi içerisinde öğretmen, öğrenci ve veli ile ilgili maddeler olarak gruplandıktan sonra öğretmen ve yöneticilerin cinsiyetlerinin, görevlerinin ve mezun oldukları okulların onların “öğretmen, öğrenci ve veli” gruplarındaki maddelere verdikleri yanıtları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla “t-testi”; eğitimci olarak toplam çalışma sürelerinin, onların “öğretmen, öğrenci ve veli” gruplarındaki maddelere verdikleri yanıtları arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise “tek Yönlü Varyans Analizi” yapılmıştır. Daha sonra öğretmen ve yöneticilerin anketteki her bir maddeye vermiş oldukları yanıtlar arasında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla, öğretmen ve yöneticilerin anket maddelerine verdikleri yanıtlara “t-testi” uygulanmıştır. İstatistiksel hesaplamaların sonuçları araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Anketin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha= .88 bulunmuştur. “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi Anketi”, “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi Öğretmen ve Yönetici Görüşme Formları”nın uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. “Portfolyo Değerlendirme Yöntemi Öğretmen ve Yönetici Görüşme Formları”nın uygulaması, randevulu olarak 10 ile 15 dk arasında süren ve teybe kaydedilen görüşmeler ile yapılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumu

“Portfolyo Değerlendirme Yöntemi Anketi”nin öğretmen, öğrenci ve veli ile ilgili maddeler olarak gruplanması Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Anketteki Maddelerin Öğretmen, Öğrenci, Veli Grupları Altındaki Dağılımları

<b>Öğretmenler ile İlgili Maddeler</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>3. Portfolyo değerlendirme, öğrencinin gelecekteki öğretmenlerine bilgi sunar.</li><li>5. Portfolyo değerlendirme, öğretmenler arasında öğretim materyallerinin ve tekniklerinin paylaşımına elverişli bir yöntemdir.</li><li>6. Portfolyo değerlendirme, öğretmenlere, öğrencinin gelişim aşamalarını bir bütün olarak takip edebilme olanağı verir.</li><li>9. Portfolyo değerlendirme, günümüz koşullarında uygulanması kolay bir yöntemdir.</li><li>12. Portfolyo değerlendirmesinin uygulanabilmesi uzun bir zaman süreci gerektirmektedir.</li><li>13. Portfolyo değerlendirme, öğrencinin geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kullanılmadığı alanlardaki öğrenimlerinin belgelenmesini sağlar.</li><li>19. Portfolyo değerlendirme, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde tek başına yeterli bir yöntemdir.</li><li>22. Portfolyo değerlendirme, araştırmanın yapıldığı okulda etkili bir şekilde uygulanmaktadır.</li><li>23. Portfolyo değerlendirmesine geçiş benim için kolaydı.</li><li>24. Portfolyo değerlendirme, diğer okullara da tavsiye edebileceğim bir yöntemdir.</li></ol>
<b>Öğrenciler ile ilgili Maddeler</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Portfolyo değerlendirme, öğrencinin kendini değerlendirme becerisi geliştirmesini sağlar.</li><li>2. Portfolyo değerlendirme, öğrencinin sorumluluk bilincinin gelişmesini sağlar.</li><li>4. Portfolyo değerlendirme, öğrencinin yeteneklerini sergilemelerini sağlar.</li><li>7. Portfolyo değerlendirme, öğrenme süreci içerisinde öğrencinin harcadığı zamanı, performansı, eksiklik ve düzeltmeleri ayrıntılı bir şekilde gösterir.</li><li>8. Portfolyo değerlendirme, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesini sağlar.</li><li>15. Portfolyo değerlendirme süreci içerisinde öğrenci, kendisine ilişkin ileriye dönük hedefler belirleme fırsatını elde eder.</li><li>17. Portfolyo değerlendirme, öğrenciye işbirliği içerisinde bir ekip olarak çalışmayı öğretir.</li><li>18. Portfolyo değerlendirme, her öğrenciye “başarma fırsatı” verecek ortam oluşturur.</li><li>20. Portfolyo değerlendirme ile her öğrenciye “biricik” birer insan muamelesi yapılır.</li><li>21. Portfolyo değerlendirme, öğrenciye toplum içinde konuşma ve sunum yapma becerisi kazandırır.</li></ol>
<b>Veliler ile ilgili maddeler</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>10. Portfolyo değerlendirme, aile ve öğretmen arasındaki ilişkinin güçlendirilmesini sağlar.</li><li>11. Portfolyo değerlendirme, öğrenci çalışmalarına, ailelerin katılma isteklerini artırır.</li><li>14. Portfolyo değerlendirme öğrenci hakkında velilere güvenilir bir bilgi verme yoludur.</li><li>16. Portfolyo değerlendirme, öğrencinin çok yönlü gelişiminden ailenin haberdar olmasını sağlar.</li></ol>

a) Tablo 2’de görüldüğü gibi, cinsiyetlerine göre öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmenlere, öğrencilere ve velilere ilişkin maddelere verdikleri yanıtların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Yani öğretmenlerin ve yöneticilerin cinsiyetleri onların

öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle ilgili maddelere verdikleri yanıtları etkilememektedir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Cinsiyetlerine Göre; Öğretmenlere, Öğrencilere ve Velilere Ait Maddeler ile İlgili Ortalamalar, Standart Sapmalar ve “t” Değerleri

Madde	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	T	P	Anlamlılık
Öğretmenlerle ilgili maddeler	Kadın	2	38.4091	3.85028	-.258	.799	p>0.05
	Erkek	3	39.0000	2.00000			
Öğrencilerle ilgili maddeler	Kadın	2	41.2273	5.16335	-1.561	.132	p>0.05
	Erkek	3	46.0000	2.00000			
Velilerle ilgili maddeler	Kadın	2	15.8636	2.86681	-1.454	.160	p>0.05
	Erkek	3	18.3333	1.15470			

b) Tablo 3’e göre öğretmen ile ilgili maddelere yöneticiler ( $\bar{X}$ =40.00) ile öğretmenlerden ( $\bar{X}$ = 38.00) daha olumlu bakmaktadırlar. Yapılan t testi sonucunda, gruplar arasındaki öğretmen maddeleri ile ilgili fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (t=0.251). Yani öğretmen ve yöneticilerin üstlenmiş oldukları görevler, onların öğretmen maddeleri ile ilgili düşüncelerini etkilememektedir.

Öğrenci ile ilgili maddelere ( $\bar{X}$ =46.17) ile yöneticiler öğretmenlerden ( $\bar{X}$ = 40.42) daha olumlu bakmaktadırlar. Yapılan “t” testi sonucuna göre gruplar arasındaki öğrenci maddeleri ile ilgili fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t= 2.693). Yani öğretmen ve yöneticilerin üstlendikleri görevler, onların öğrenci maddeleri ile ilgili düşüncelerini etkilemektedir. Yöneticiler öğrenci ile ilgili olan maddelerin gerçekleştirilebileceğine öğretmenlerden daha çok inanmaktadırlar.

Veli ile ilgili maddelere yine yöneticiler ( $\bar{X}$ =18.50) ile öğretmenlerden ( $\bar{X}$ =15.42) daha olumlu bakmaktadırlar. Yapılan t testi sonucuna göre gruplar arasındaki veli maddeleri ile ilgili fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=2.591). Yani öğretmen ve yöneticilerin üstlendikleri görevler, onların veli maddeleri ile ilgili düşüncelerini etkilemektedir. Yöneticiler veli ile ilgili maddelerin gerçekleştirilebileceğine öğretmenlerden daha çok inanmaktadırlar.

**Tablo 3:** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Görevlerine Göre; Öğretmenlere, Öğrencilere ve Velilere Ait Maddeler ile İlgili Ortalamalar, Standart Sapmalar ve “t” Değerleri

Madde	Görev	N	$\bar{X}$	Ss	T	P	Anlamlılık
Öğretmenlerle ilgili maddeler	Yönetici	6	40.0000	2.52982	1.179	.251	p>0.05
	Öğretmen	19	38.0000	3.87298			
Öğrencilerle ilgili maddeler	Yönetici	6	46.1667	3.71035	2.693	.013	P<0.05
	Öğretmen	19	40.4211	4.76464			
Velilerle ilgili maddeler	Yönetici	6	18.5000	1.64317	2.591	.016	P<0.05
	Öğretmen	19	15.4211	2.73487			

c) Tablo 4’e göre tek yönlü varyans analizi sonucunda, gruplar arasındaki öğretmen, öğrenci ve veli maddeleriyle ilgili farkın istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde olmadığı görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin eğitimci olarak toplam çalışma süreleri onların öğretmen, öğrenci ve veli maddeleriyle ilgili görüşlerini etkilememektedir.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Eğitimci Olarak Toplam Çalışma Sürelerine Göre; Öğretmenlere, Öğrencilere ve Velilere Ait Maddeler ile İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Madde		Karelerin Toplamı	Sd	Ortalama Karesi	F	P	Anlamlılık
Öğretmenlerle ilgili maddeler	Gruplar arası	62.273	2	31.137	2.655	.093	p>0.05
	Gruplar içi	257.967	22	11.726			
	Toplam	320.240	24				
Öğrencilerle ilgili maddeler	Gruplar arası	96.033	2	48.017	1.986	.161	p>0.05
	Gruplar içi	531.967	22	24.180			
	Toplam	628.000	24				
Velilerle ilgili maddeler	Gruplar arası	28.693	2	14.347	1.940	.167	p>0.05
	Gruplar içi	162.667	22	7.394			
	Toplam	191.360	24				

ç) Tablo 5’e göre yapılan t testi sonucunda gruplar arasındaki öğretmen, öğrenci ve veli maddeleri ile ilgili fark istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğretmen ve yöneticilerin mezun oldukları okullar onların öğretmen maddeleri ile ilgili düşüncelerini etkilemedikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Mezun Oldukları Okullara Göre; Öğretmenlere, Öğrencilere ve Velilere Ait Maddeler ile İlgili Ortalamalar, Standart Sapmalar ve “t” Değerleri

Madde	Mezuniyet	N	$\bar{X}$	Ss	t	P	Anlamlılık
Öğretmenlerle ilgili maddeler	Eğitim fakültesi	15	38.5333	3.71996	.088	.931	p>0.05
	açıköğretim önlisans	10	38.4000	3.74759			
Öğrencilerle ilgili maddeler	Eğitim fakültesi	15	40.8000	5.26715	-1.209	.239	p>0.05
	açıköğretim önlisans	10	43.3000	4.73873			
Velilerle ilgili maddeler	Eğitim fakültesi	15	16.2667	2.81493	.227	.823	p>0.05
	açıköğretim önlisans	10	16.0000	2.98142			

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumu

Yapılan t-testi sonucunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 14 ve 24. maddelerde gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyindedir. Yani öğretmen ve yöneticilerin üstlenmiş oldukları görevler onların söz konusu maddelere ilişkin görüşlerini etkilemektedir. Yöneticiler bu maddelerin gerçekleştirilebileceğine öğretmenlerden daha çok inanmaktadırlar.

Yapılan t-testi sonucunda 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22 ve 23. maddelerde gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyinde değildir. Yani öğretmen ve yöneticilerin üstlenmiş oldukları görevler onların söz konusu maddeler ile ilgili görüşlerini etkilememektedir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumu

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

#### Öğretmen Görüşleri

a) “Portfolyo değerlendirme yöntemi”ni uygulayacaklarını duyduklarında; klasik sistemden farklı bir şeyler uygulayacakları için sevindiklerini ve kendilerini şanslı hissettiklerini ancak merak ile birlikte korku gibi duygularının da uyandığını ve yöntem hakkında daha fazla bilgi almak istediklerini, her ders için bu çalışmayı yaparak süre kaybedeceklerini düşündüklerini belirtmişlerdir.

b) Portfolyo değerlendirme yöntemi hakkında; “Her öğrencinin gelişimini izleyebileceğimiz, onların farkında olmadığımız yönlerini fark etmemizi sağlayan bir yöntemdir.”, “Belirlenen zaman içerisinde öğrencinin gelişiminin farklı zeka alanlarını da işin içine katarak her yönüyle ortaya konmasıdır.”, “Öğrencinin sadece bilgi birikimini ölçmektense her yönüyle onu değerlendirmeye yarayan bir yöntemdir.”, “Klasik değerlendirmeden

farklı bir bakış açısı ile bakarak öğrenci nereden nereye geldi, gelişimi nasıl oldu gibi konularda öğretmene bilgi verir.”, “Portfolyo çoklu zekanın ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencinin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin gelişmesini sağlar.” gibi tanımlar yapmışlardır.

c) Portfolyo sunum gününü her dönemin sonunda olacak şekilde iki kere yaptıklarını, sunum günü öncesinde toplantı yaptıklarını ve dosyaları tekrar inceleyerek öğrencilerin bireysel özelliklerini daha iyi anlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

ç) “Portfolyo değerlendirme yöntemi”nin öğretmen için faydalarının; öğrencilerin farklı yönlerini tanımak, öğrencilerin hepsini aynı süzgeçten geçirmek yerine kendi beceri, ihtiyaç, heves ve istekleri doğrultusunda ayrı ayrı değerlendirebilmek ve dersleri planlayabilmek, öğrencilerin olumsuzluklarından çok, olumlu yönlerine eğilebilmek, olduğunu dile getirmişlerdir.

d) “Portfolyo değerlendirme yöntemi”nin öğrenci için faydalarının; farklı zeka alanlarının gelişmesini sağlaması; öğrencilerin grup çalışmalarına yatkınlıklarını, ve yaratıcılıklarını artırması; analiz, sentez, değerlendirme, kendini ve karşıyı eleştirme, yazılı ve sözlü anlatım ile yorum yapma becerileri ve sorumluluk duygularını geliştirmesi; başarmanın hazzına varmaları; okula aidiyetlerini artırması; çalışmalarını ailesi ve başkaları ile paylaşacağını bilmesinin onu daha özenli olmaya itmesi; öğrencilerin aileleri ile ilişkilerinin gelişmesi vb. olduğunu düşünmektedirler.

e) “Portfolyo değerlendirme yöntemi”nin veli için faydalarının; çocuklarını daha iyi tanımaları, onların iç dünyalarını ve yeteneklerini keşfetmeleri, birey olduklarının farkına varmaları, aile içindeki iletişimin gelişmesi, okula olan ilgilerinin artması vb. olduğunu düşünmektedirler.

f) “Portfolyo değerlendirme yöntemi”nin dezavantajlarının; çalışma kağıtlarının fazlalığının öğrencilerde bıkkınlık yaratabileceği, dosyalama konusunda problem yaşanabileceği, programın yoğunluğu ve zamanın az oluşu dolayısıyla uygulamanın zor olabileceği, test tekniği geliştirmelerini engelleyebileceği, klasik ölçme teknikleri ile portfolyonun birlikte yürütülmesinin zor olabileceği vb. olduğunu düşünmektedirler.

### **Yönetici Görüşleri**

a) Okullarındaki öğretmenlerin “portfolyo değerlendirme yöntemi”ni uygulayacaklarını duyduklarında ilk olarak tepki verdiklerini, klasik değerlendirme ile birlikte bu yöntemi uygulamalarının zaman kaybına yol açacağını ve klasik değerlendirmeden sınav sistemimizden dolayı asla

vazgeçemeyeceklerini düşündüklerini ancak daha sonra söz konusu yöntemin faydalarına kendilerinin de inandıklarını söylemişlerdir.

b) “Portfolyo değerlendirme yöntemi”ni yöneticiler; “Öğrencilerdeki bireysel farklılıkların farkına varılmasını sağlayan bir süreç değerlendirmesidir.”, “Öğrencilerin eğitim hayatları boyunca yaptıkları çalışmaların örneklendirilerek dosyalanması ve arşivlenmesidir.”, “Öğrencilerin kişisel gelişimlerinin takip altında tutulabilmesi, her öğrencinin sene başından sonuna kadar gelişimi gösteren öğrencinin ailesini de içine alan bireysel bir değerlendirme biçimidir.” vb. şekillerde tanımlamışlardır.

c) Portfolyo sunum günlerini planlarken; Türk eğitim sisteminde yer alması gereken klasik değerlendirme yöntemleri ile iç içe olmasına ve birbirleriyle çakışmamasına, anne ve babanın birlikte gelebilecekleri saatlere göre ayarlama yapmaya, öğretmen, öğrenci ve velinin kendilerini ifade edebilecekleri rahat bir atmosfer yaratmaya çalışmak vb. unsurlara dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

ç) “Portfolyo değerlendirme yöntemi”nin öğretmenler için faydalarının; öğrencilerinin bireysel farklılıklarını öğrenmeleri, onlara daha objektif gözle bakmaları, kendi başarıları ile birlikte öğrenci başarısının ve sınıftaki hakimiyetlerinin artması dolayısıyla mutlu bir öğretmen olmaları ve bu şekilde mutlu öğrenciler yetiştirecekleri, öğrencilerinin gelişimini somut olarak inceleyebildiklerinden onların nerede iyi olduğunu görebilmeleri, bunun da onlara rehber olması, aile-öğretmen arasındaki iletişimin gelişmesini sağlaması vb. olduğunu düşünmektedirler.

d) Öğrenciler için faydalarının; kendi özelliklerini keşfederek kendilerine inanmalarını sağlaması, sorumluluk sahibi olmaları, doğru ve hatalı yaptıkları çalışmaların ayırımına vararak hatalarını düzeltme çabası içine girmeleri vb. olduğunu düşünmektedirler.

e) Veliler için faydalarının; çocuklarının farklılıklarının farkına varmaları ve kendi çocuklarını başka çocuklar ile kıyaslamaktan vazgeçmeleri, çocuklarının yetenekleri doğrultusunda yetiştiğinin farkına varmaları, acaba çocuğum ne öğreniyor endişesini yaşamamaları vb. olduğunu düşünmektedirler.

f) Söz konusu yöntemin dezavantajlarının, klasik değerlendirme ve portfolyo değerlendirmesinin bir arada yürütülmesinin oldukça zor olması, eğitimcilerin ve ailelerin inanmadan konunun içine itilmesinin yaratacağı olumsuzlukların tepkilere yol açabileceği ve başarıyı engelleyebileceği,

klasik değerlendirme yöntemlerine kıyasla vakit alıcı olması vb. olduğunu düşünmektedirler.

## SONUÇ

Öğretmen ve yöneticilere yapılan anket bulgularından elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: Çalışanların üstlenmiş oldukları görevler onların “portfolyo değerlendirme yöntemi” hakkındaki düşüncelerini etkilemektedir. “Portfolyo değerlendirme yöntemi” hakkında yöneticiler öğretmenlerden daha olumlu düşünmektedirler. Yöneticiler portfolyo değerlendirmesinin; öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesini sağladığına, günümüz koşullarında uygulanması kolay bir yöntem olduğuna, aile ve öğretmen arasındaki ilişkinin güçlendirilmesini sağladığına inanmaktadırlar. Portfolyo değerlendirme sürecinin her öğrenciye başarıma fırsatı verecek ortam oluşturacağına, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde tek başına yeterli bir yöntem olduğuna, bu yöntem ile her öğrenciye biricik birer insan muamelesi yapıldığına, öğrencilere toplum içinde konuşma ve sunum yapma becerisi kazandırdığını düşünmektedirler.

Öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır: “Portfolyo değerlendirme yöntemi”nin uygulanabilmesi için uygulamalı seminerler gerekmektedir. Bu seminerler zaman zaman tekrarlanmalıdır. Portfolyoya konulacak çalışmalar öğrencinin seviyesine uygun olmalı ve gereğinden fazla çalışma kağıdı kullanılmamalıdır. “Portfolyo sunum günleri” öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin oldukça hoşuna giden bir toplantı sistemidir.

## ÖNERİLER

Elde edilen sonuçlara göre “Portfolyo değerlendirme yöntemi”nin uygulanmasını kolaylaştıracak bazı öneriler sunulmuştur.

✓ “Portfolyo değerlendirme yöntemi”ne geçiş aşamasının olumsuzluklarını önlemek için uygulama önce bir pilot sınıfta gerçekleştirilmelidir.

✓ Öğretmenlere uygulama ile ilgili somut örnekler sunulmalıdır. Bu örneklerin sınıfta nasıl kullanılacağı ve nasıl geliştirileceği konunun uzmanları tarafından gösterilmelidir. Konu uzmanı ile öğretmenler belli bir süre bir arada çalışmalıdır.



✓ “Portfolyo değerlendirme yöntemi”ne geçiş aşaması yavaş olmalıdır. Öğretmenler kendilerini hazır hissetmedikçe yeni uygulamalara geçilmemelidir.

✓ Bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar; diğer illerde “portfolyo değerlendirme yöntemi”ni uygulayan okullardaki öğretmen ve yöneticilerin konu hakkındaki görüşlerini alarak bu araştırmanın sonuçları ile kıyaslayabilirler. Bu şekilde olumlu yönlerin ve mevcut aksaklıkların diğer illerdeki öğretmen ve yöneticiler tarafından da yaşanıp yaşanmadığı öğrenilebilir.

✓ Araştırmacılar “portfolyo değerlendirme yöntemi” uygulayan okullarda bu yöntemin nasıl uygulandığını, (elektronik / klasik portfolyo, ürün / süreç portfolyosunu) hangi çalışmalarını dahil ettiklerini; dosyaları ne kadar sıklıkla incelediklerini vb. araştırabilirler. Böylelikle bu yöntemin Türk Eğitim Sistemi içerisinde daha etkili şekilde nasıl uygulanabileceğini ortaya çıkarabilirler.

#### KAYNAKÇA

- Arter, J. A. ve diğerleri. (1995). *Portfolios for Assessment and Instruction*. Erişim: 14.10.2003, Eric, <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed388890.html>.
- Bümen, N.T. ( 2002 ). **Okulda Çoklu Zeka Kuramı**. 1. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duffy, M. L.; Jones, J. ve Thomas, S. W. (1999). *Intervention in School & Clinic: Using Portfolios to Foster Independent Thinking*. 10534512, Vol. 35, Issue 1. Erişim: 20.11.2003, Ebscohost, [http://web13.epnet.com/citation.asp?tb=1&\\_ug=db+0+In+en%2Dus+sid+0B950601...](http://web13.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=db+0+In+en%2Dus+sid+0B950601...)
- Genesee, F. ve Upshur, J.A. ( 1996 ). **Classroom-based Evaluation in Second Language Education**. 1. Baskı. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Grace, C. (1992). *The Portfolio and Its Use: Developmentally Appropriate Assessment of Young Children*. Erişim:08.11.2003, Eric, <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed351150.html>.
- Koca, S. A. ve Lea, H.-J. (1998). *Portfolio Assessment in Mathematics Education*. Erişim: 14.10.2003, Eric, <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed434802.html>.

Mullin, J. A. (1998). *Portfolios: Purposeful Collections Of Student Work*. New Directions For Teaching and Learning, No:74. Jossey-Bass Publishers.

Pierce, L.V. ve O'Malley, J.M. (1992). *Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students*. NCBE Program Information Guide Series, Number 9, Spring. Erişim: 6.10.2003, [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com).

**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ  
ÖĞRENCİLERİNİN KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVI  
PUANLARINI YORDAYAN DEĞİŞKENLER**

**Dr. Nuri DOĞAN\***

**Yrd. Doç. Dr. Ali Ekber ŞAHİN\*\***

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı ülkemizde önemli bir seçme sınavı olan KPSS'nin yordayıcısı olan değişkenleri saptamaktır. Bu amaca bağlı olarak “kategorik değişkenlerin, ÖSS puanlarının ve üniversite başarısının KPSS puanlarını açıklamaya katkıları önemli midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada aşamalı regresyon tekniğinden yararlanılmıştır. Regresyon denkleminde önce kategorik değişkenler, ardından ÖSS puanları ve son olarak üniversite başarı puanları alınmıştır. Analizler sonucunda kurulan üç modelinde önemli olduğu, bağımsız değişkenlerin tamamının KPSS puanlarındaki değişkenliğin % 34'ünü açıklayabildiği görülmüştür. Son model dikkate alındığında anabilim dalı, cinsiyet, genel akademik ortalama, gelişim ve öğrenme, öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi, sınıf yönetimi ve rehberlik derslerine ilişkin başarı puanlarının KPSS puanının önemli yordayıcıları olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** KPSS, aşamalı regresyon, yordayıcı değişken,

---

\* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü [nurid@hacettepe.edu.tr](mailto:nurid@hacettepe.edu.tr)

\*\* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü [asahin@hacettepe.edu.tr](mailto:asahin@hacettepe.edu.tr)

## GİRİŞ

Kamu kurumlarında çalışma talep eden bireylerin sayısındaki artış seçme sınavı yapmayı zorunlu kılmaktadır. Önceleri, başvuran bireylerde, ilgili kurumun aradığı özelliklere sahip olma düzeyini belirlemek için kurumlar kendi sınavların kendileri veya görevlendirilen uzmanlar (kurumlar) aracılığı ile gerçekleştirirken daha sonraları merkezi sınavlar ağırlık kazanmıştır. Merkezi sınavların ağırlık kazanmasında hem başvuru sayısındaki artış, hem de yapılan sınavların daha nesnel olmasını sağlamak etkili olmuştur.

On yılı aşkındır kamuya personel alımlarında merkezi bir sınav olan KPSS sınavından alınan puanlar dikkate alınmaktadır. KPSS, 18.3.2002 tarih ve 2002 / 3975 sayılı Bakanlar Kurulu kararı ile yürürlüğe konulan “Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik” (Resmi Gazete, 2002) ve bu yönetmelik uyarınca Devlet Personel Başkanlığı ile ÖSYM Başkanlığı tarafından hazırlanan 3.5.2002 tarihli “Kamu Görevine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlarla İlgili Usul ve Esaslar” (ÖSYM, 2007) yönetmeliğine göre düzenlenmektedir. İlk uygulandığından bu güne KPSS sınavı birçok birey için hayati önem kazanan bir sınav haline gelmiştir.

Kamu personeli olmak isteyen diğer adaylar gibi öğretmen adaylarının da KPSS sınavına girmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının girmiş olduğu sınava “KPSS Eğitim Bilimleri” adı verilmekte ve bu sınavdan alınan puana “KPSS Eğitim Bilimleri puanı” denmektedir. KPSS Eğitim Bilimleri puanı “Eğitim Bilimleri, Genel Kültür ve Genel Yetenek” alanları kapsamındaki 240 sorudan elde edilmektedir. Genel Yetenek alanı Türkçe ve Matematik alanlarındaki bilgi ve becerileri kapsamakta ve soru sayısı altmıştır. Genel Kültür alanı Atatürk İlkeleri ve İnkılâp tarihi, Türkiye Coğrafyası, Temel Yurttaşlık Bilgisi, Türkiye ve Dünya ile ilgili genel ve güncel sosyoekonomik konular ve Türk Kültür ve Medeniyetleri alanlarındaki bilgileri kapsamakta ve soru sayısı altmıştır. Eğitim Bilimleri testi ise Eğitim Psikolojisi, Program geliştirme ve öğretimi ile Rehberlik alanlarının kapsayan 120 sorudan oluşmaktadır (OSYM, 2007).

Öğrencilerin KPSS Eğitim Bilimleri puanları hesaplanırken kendi branşlarındaki bireylerle karşılaştırılmaktadır. Örneğin sınıf öğretmenliği bölümünden bir öğrencinin eğitim bilimleri puanı hesaplanırken, KPSS’ye giren tüm sınıf öğretmenliği öğrencilerinin Genel Yetenek, Genel Kültür ve Eğitim Bilimleri alanlarındaki ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alınmaktadır. Atamalar, Maliye Bakanlığının T.C. Milli Eğitim Bakanlığı

için tahsis ettiği kadro oranına bağlı olarak gerçekleşmektedir. Hangi alanda ne kadar öğretmenin atanacağı T. C. Milli Eğitim Bakanlığının ihtiyacı ve planlamasına bağlı olarak değişmektedir. Atamlar için başvurma T.C. Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği minimum puanı geçen bireyler için söz konusu olabilmekte ve başvuruların tercihleri de atamalarda önemli bir rol oynamaktadır.

Yukarıdaki açıklamalara dayanarak KPSS'nin öğretmen adayları önünde en önemli baraj olarak durduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının doksanlı yılların sonuna kadar mezuniyet sonrasında hemen göreve atanmalarına karşın son yıllarda bazı branşlarda gereğinden fazla öğretmen adayının mezun olması ve az sayıda kadro alımına izin verilmesi öğretmen yetiştirme ve istihdamında gerçekçi politikalar yürütülmediğini gösterebilir. Buna ek olarak, öğretmen adaylarını seçmek için kullanılan KPSS Eğitim Bilimleri sınavının öğretmenlerde aranan özellikleri kapsayıp kapsamadığı da tartışılan bir sorundur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığının Haziran 2004 tarihinde hazırladığı “Öğretmen Eğitimi Bileşeni” yayınında “Öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterlikleri” başlığı altında öğretmenlerde bulunması gerektiği düşünülen özellikler saptanmaktadır (MEB, 2007). T.C. Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı öğretmen yeterlikleri ile KPSS kapsamında soru sorulan alanlar dikkatle incelendiğinde tam bir örtüşmenin olmadığı görülebilir. Özellikle de KPSS’de özel alan yeterlikleri ile ilgili sorular sorulmamaktadır. Bu nedenlerle KPSS kapsam ve yordama geçerliğine sahip olmadığı yönünde eleştirilmektedir.

Bütün bu tartışmalar ışığında KPSS’yi yordayan değişkenlerin neler olduğu bir merak konusu olmaktadır. Tek uygulamaya dayanan seçme - yerleştirme sınavları, bireylerin gerçek düzeylerini geçerli biçimde ölçemediği, başka değişkenlerin sınavdaki başarı üzerinde etkili olabileceği yönünde eleştirilebilir. Bu yönde Türkiye’de uygulanan seçme yerleştirme sınavlarından LGS, OKS, ÖSS vb. gibi seçme-yerleştirme sınavlarının yordayıcı değişkenlerini saptamak amacıyla yapılan araştırmalara sık rastlanabilir. Ancak KPSS de seçme – yerleştirme yapan bir sınav olmasına ve sekiz yılı aşkın bir süredir kullanılmasına rağmen yordayıcı değişkenleri yeterince araştırılmamıştır. Yapılan sayılı araştırmanın sonuçları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Ergün (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Okulları Öğretmen Adaylarının KPSS’deki Başarı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Kastamonu İli Örneği)” başlıklı araştırma sonucuna göre, Eğitim Fakültesi mezunu öğretmen adaylarının KPSS’den aldıkları puanlar

mezun oldukları alanlara, cinsiyete ve mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Özçınar (2006) “KPSS Sonuçlarının Veri Madenciliği Yöntemleriyle Tahmin edilmesi” başlıklı çalışmasında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD’den mezun olan öğrencilerle çalışmıştır. Ders notlarının, öğretim türünün ve genel not ortalamalarının KPSS puanlarındaki değişimin küçük bir kısmını açıklayabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2007) “Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri İle Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) Eğitim Bilimleri Testlerindeki Başarılar Arasındaki İlişkiler” adlı çalışmasında öğrencilerin üniversite de aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile KPSS sınavından aldıkları puanlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin üniversite puanlarıyla KPSS arasındaki ilişkiler 0,00 ile 0,32 arasında değişmektedir.

Kösterelioğlu, Kösterelioğlu ve Kaplan (2007) “Kamu Personeli Seçme Sınavı Puanları ile Lisans Başarısı Arasındaki İlişkilerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinden 2005-2006 yıllarından mezun olan öğrencilerin oluşturduğu örneklem bulgularını incelemiştir. KPSS puanları ile öğrencilerin lisans notu ortalamaları arasındaki ilişkiye bakıldığında en yüksek ilişki resim öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü öğrencileri için elde edilmiştir. Cinsiyet için bakıldığında ise kız öğrencilerin lisans notları ile KPSS puanları arasındaki ilişkilerin erkeklerinkinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Baştürk (2008) “Fen ve Teknoloji Alanı Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı Başarılarının Yordanması” başlıklı çalışmasında üniversite not ortalamaları ve ÖSS puanlarının KPSS’yi ne derece yordadığını araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, ÖSS puanları ve üniversite not ortalamalarının KPSS’yi yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görüldüğü gibi ülkemizde kamuya çalışan seçme amacıyla kullanılan KPSS sınavı üzerine yapılan çalışma sayısı azdır ve bu çalışmaların verdiği bilginin yeterli olmadığı söylenebilir. Daha fazla çalışmalar yaparak KPSS ile ilgili özelliklerin ortaya konulması yararlı olabilir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim bölümünde bulunan 4 ana bilim dalındaki (İlköğretim Sınıf öğretmenliği, İlköğretim Matematik öğretmenliği, İlköğretim Fen bilgisi öğretmenliği ve Okulöncesi öğretmenliği) öğrencilerin KPSS puanları üzerinde etkili olan

değişkenler saptanmaya çalışılmıştır. KPSS öğretmen adayları için hayati bir sınav durumundadır. Bu sınavdaki başarıyı etkileyen değişkenlerin saptanması öğretmen yetiştiren bölümlere, öğretmen adaylarına ve öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlere önemli bilgiler verebilir.

*Araştırma sorusu:* Hacettepe Üniversitesi İlköğretim bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının KPSS başarısı üzerinde kategorik değişkenlerin, ÖSS puanlarının ve üniversite başarı puanlarının açıklama gücü önemli midir?

## YÖNTEM

Araştırma betimsel araştırma kapsamında incelenebilir (Balcı,1995; Gay & Airasian, 2000).

### Çalışma Grubu

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 2004, 2005 ve 2006 yılı mezunları bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Sözkonusu yıllarda, beş farklı tür liseden [Resmi ve Gündüz Öğretimi Yapan Liseler (GL), Yabancı Dille Öğretim Yapan Liseler (AL), Yabancı Dil Ağırlıklı Program Uygulayan Liseler (SL), Anadolu Öğretmen Liseleri (AÖL), Kız Meslek Liseleri Çocuk Gelişimi ve Eğitimi (KMLÇGE)] geldikleri belirlenen 1133 mezun araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan mezunların 1107'sine ait verilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin mezun oldukları anabilim dallarına [İlköğretim Sınıf Öğretmenliği (İSÖ), Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ), İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ) ve Okul Öncesi Öğretmenliği (OKL)] ve lise türlerine göre dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Mezun Oldukları Anabilim Dallarını ve Lise Türlerine Göre Dağılımı

	GL	AL	SL	AÖL	KMLÇGE	Toplam
İSÖ	184	97	164	61	0	506
FBÖ	90	53	88	32	0	263
İMÖ	35	25	36	88	0	184
OKL	22	23	23	17	69	154
Toplam	331	198	311	198	69	1107

## Değişkenlerin tanımlanması

*Bağımlı değişken:* Araştırmanın bağımlı değişkeni öğretmen adaylarının KPSS sınavından elde ettikleri ve atamalarda esas alınan standart puanlardır. Bağımlı değişkene ilişkin veriler öğrencilerin T.C. Kimlik numaraları kullanılarak ÖSYM WEB sayfasından elde edilmiştir.

*Bağımsız değişkenler:* Araştırmada odaklanılan bağımsız değişkenler üç grup altında toplanmıştır. Birinci bağımsız değişken grubunu “kategorik değişkenler” başlığı altında cinsiyet, mezun olunan lise türü ve mezun olunan anabilim dalı oluşturmaktadır. Kategorik değişkenlerden cinsiyet “0 = erkek ve 1= kız”; mezun olunan lise türü “1= Genel lise, 2 = Anadolu lisesi, 3 = Süper lise, 4 = Anadolu öğretmen lisesi ve 5 = Kız meslek lisesi”; anabilim dalı “1 = İlköğretim Sınıf öğretmenliği, 2 = İlköğretim Fen Bilgisi öğretmenliği, 3 = İlköğretim Matematik öğretmenliği ve 4 = okul öncesi öğretmenliği” olarak kodlanmıştır. İkinci bağımsız değişken grubunu “ÖSS puanları” başlığı altında sayısal, sözel, eşit ağırlık ve yerleştirmede esas alınan YÖSS puanları oluşturmaktadır. Üçüncü bağımsız değişken grubu “üniversite başarısı” başlığı altında toplanmıştır. Bu değişken grubu öğretmenlik meslek derslerine (EBB 145 Öğretmenlik Mesleğine Giriş, EBB 273 Gelişim ve Öğrenme, EBB 274 Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, EBB 390 Sınıf Yönetimi ve EBB 494 Psikolojik Danışma ve Rehberlik) ait akademik başarı ile tüm derslerden elde edilen genel akademik başarıdan oluşturmaktadır. Üçüncü grup değişkenindeki akademik puanlar Hacettepe Üniversitesi notlandırma sistemine bağlı olarak 0 ile 4 puan arasında değişmektedir. Bağımsız değişkenlere ilişkin veriler yazışmalar yoluyla Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinden gerekli izinler alınarak öğrenci işlerinden temin edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı “kategorik, ÖSS puanları ve üniversite başarısı” olarak üç grupta toplanan değişkenlerin KPSS puanını açıklamaya katkılarının önemli olup olmadığını belirlemek olduğundan verilerin analizinde aşamalı regresyon tekniği tercih edilmiştir. Analize önce “kategorik değişkenler” ardından “ÖSS puanları” ve en son olarak “üniversite başarısı” alınmıştır.

Regresyon analizinden önce çoklu verilerin regresyon varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmış, verilerde çoklu bağlantım ve otokorelasyon problemi olmadığı saptanmıştır. Çoklu bağlantım için Varyans Şişkinlik Faktörleri - VŞF (Variance Inflation Factors - VIF) incelenmiş ve hiçbirisi 5 değerinden büyük bulunmadığından değişkenler arasında çoklu bağlantım olmadığına karar verilmiştir (Alpar, 2003; Tabachnick & Fidell, 2001).



Değişkenlerin hatalarının ilişkili olmasının sonucu olan otokorelasyon varlığı ise Durbin Watson d istatistiği ile test edilmiştir (Alpar, 2003; Büyüköztürk 2002; Tabachnick & Fidell, 2001). Değişkenler için hesaplanan Durbin-Watson değerlerinden hiçbiri 0,01 düzeyinde önemli olmadığından değişkenlerin hatalarının birbiriyle ilişkisiz olduğu veya değişkenler arasında otokorelasyon olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonuçları her bir model için ayrı ayrı ele alınmış, modelin anlamlılığı için F değerlerinden, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni açıklama gücü için çoklu korelasyon (R) ve açıklama katsayılarından (R<sup>2</sup>) yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Öncelikle araştırmada odaklanılan tüm değişkenler arasındaki ilişkiler hesaplanmıştır. Analiz sonuçlarına göre, değişkenler arasındaki korelasyonların -0,394 (ÖSS Eşit ağırlık ile Lise Tipi) ile 0,690 (ÖSS Eşit Ağırlık ile ÖSS Sayısal) arasında değiştiği gözlenmektedir. Korelasyonların büyük çoğunluğu 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak önemli bulunmuştur. Değişkenler arasındaki 12 korelasyon 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak önemliyken 12'si ise istatistiksel olarak önemli bulunmamıştır. Dikkat çeken noktalardan biri, KPSS değişkeninin diğer değişkenlerin tümüyle önemli korelasyonlar vermesi ve bu korelasyonlardan sadece lise türü ile olan ilişkinin negatif yönlü diğerlerinin ise pozitif yönlü olmasıdır. Söz edilmesi gereken diğer bir nokta ise korelasyonların çok yüksek olmamasına rağmen istatistiksel olarak önemli çıkmalarıdır. Bunu nedeni örneklemin büyük olmasına dayandırılabilir.

Kategorik değişkenler, ÖSS puanları ve üniversite Başarısı değişken gruplarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Bağımlı değişken olan KPSS puanındaki değişmeyi açıklamada etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla öncelikle kategorik değişkenler alınarak kurulan birinci modelin istatistiksel olarak önemli olduğu F değerinden anlaşılmaktadır. Modele alınan Anabilim dalı, mezun olunan lise ve cinsiyet değişkenlerinin KPSS puanlarındaki değişkenliğin % 7'sini açıkladığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının manidar olmasına dayanarak bu modelde anabilim dalı ve lise türü değişkenlerinin istatistiksel olarak önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde anabilim dalı ve lise türünün ve belirleyici

değişkenler olduğu görünmektedir. Birinci modelde cinsiyetin istatistiksel olarak önemli bir etkisi gözlenmemiştir.

Bağımlı değişken olan KPSS puanındaki değişmeyi açıklamada etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla kategorik değişkenlere ÖSS değişkenleri eklenerek kurulan ikinci modelin istatistiksel olarak önemli olduğu F değerinden anlaşılmaktadır. Modele eklenen ÖSS sözel, ÖSS sayısal, ÖSS eşit ağırlık ve Y-ÖSS puanlarının KPSS puanlarındaki değişkenliğin % 12'sini açıkladığı görülmektedir. İkinci modelde kategorik değişkenler ve ÖSS değişkenlerinin birlikte KPSS puanlarındaki değişkenliğin % 19'unu açıkladığı saptanmıştır. Regresyon katsayılarının manidar olmasına dayanarak bu modelde anabilim dalı ve ÖSS sayısal puanı değişkenlerinin istatistiksel olarak önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde anabilim dalı, ÖSS sayısal puan ve istatistiksel olarak önemli olmasa da ÖSS eşit ağırlık puanlarının belirleyici değişkenler olduğu görünmektedir. Cinsiyet, ÖSS sözel puanı, ÖSS eşit ağırlık puanı, Y-ÖSS puanı ve birinci modelde önemli bir değişken görünen mezun olunan lise türünün istatistiksel olarak önemli değişkenler olmadığı gözlenmiştir.

Bağımlı değişken olan KPSS puanındaki değişmeyi açıklamada etkili olan değişkenleri belirlemek amacıyla kategorik değişkenlere ve ÖSS değişkenlerine üniversite başarısına ilişkin değişkenler eklenerek kurulan üçüncü modelin istatistiksel olarak önemli olduğu F değerinden anlaşılmaktadır. Modele eklenen genel akademik ortalama, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Sınıf Yönetimi ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik puanlarının KPSS puanlarındaki değişkenliğin % 15'ini açıkladığı görülmektedir. Üçüncü modelde kategorik değişkenler, ÖSS değişkenleri ve üniversite başarısına ilişkin değişkenlerin birlikte KPSS puanlarındaki değişkenliğin % 34'ünü açıkladığı saptanmıştır. Regresyon katsayılarının manidar olmasına dayanarak bu modelde anabilim dalı, cinsiyet, genel akademik ortalama, gelişim ve öğrenme, öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi, sınıf yönetimi rehberlik derslerinin istatistiksel olarak önemli değişkenler olduğu, diğer değişkenlerin ise istatistiksel olarak önemli değişkenler olmadığı söylenebilir. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları incelendiğinde cinsiyet, ÖSS sayısal puanı, ÖSS eşit ağırlık puanı, genel akademik ortalama, gelişim öğrenme ile rehberlik ve psikolojik danışma dersi değişkenlerinin belirleyici değişkenler olduğu görünmektedir.

**Tablo 2.** Kategorik değişkenler, ÖSS puanları ve Üniversite Başarısı değişken gruplarına ilişkin hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

		B	Sh	Standardize $\beta$	F	R	AR <sup>2</sup>	Denkleme Eklene Değişkenlerin Açıklama Yüzdesindeki Oranları
Model 1	(Constant)	81,67	0,81					
	Anabilim D.	-1,51**	0,27	-0,18	25,18**	0,26	0,07	% 21
	Lise Türü	-0,80**	0,23	-0,11				
	Cinsiyet	-1,25	0,67	-0,06				
Model 2	(Constant)	17,52	6,08					
	Anabilim D.	-1,43**	0,28	-0,17	35,83**	0,44	0,19	% 35
	Lise Türü	0,07	0,23	0,01				
	Cinsiyet	-0,54	0,66	-0,02				
	ÖSS sözel	0,84	0,06	0,10				
	ÖSS sayısal	0,16**	0,06	0,25				
	ÖSS EA	0,17	0,12	0,14				
	Y-ÖSS	0,00	0,01	0,01				
Model 3	(Constant)	-7,14	6,33					
	Anabilim D.	-0,78**	0,26	-0,09	42,36**	0,58	0,34	% 44
	Lise Türü	-0,03	0,21	-0,00				
	Cinsiyet	-3,54**	0,63	-0,16				
	ÖSS sözel	0,05	0,05	0,06				
	ÖSS sayısal	0,10	0,05	0,16				
	ÖSS EA	0,21	0,11	0,17				
	Y-ÖSS	0,02	0,02	0,03				
	Genel AO Öğretenlik.	4,88**	1,07	0,18				
	Mes. Giriş Gelişim ve Öğrenme Öğretimi	1,23**	0,33	0,12				
	Planlama ve Değ. Sınıf Yönetimi	0,71*	0,34	0,06				
	Rehberlik	0,88*	0,37	0,07				
		2,36**	0,40	0,17				

\* p < .05

\*\* p < .01

Tablo 3'te modellere göre R, R<sup>2</sup>, R'deki değişim ve F'deki değişimle Durbin-Watson istatistiği verilmiştir.

**Tablo 3.** Modellere göre R, R<sup>2</sup>, R'deki değişim, F'deki değişim ve Durbin-Watson istatistiği

Model	R	R kare	R değişimi	F değişimi	Serbestlik derecesi <sub>1</sub>	Serbestlik derecesi <sub>2</sub>	p	D-W
1	0,26	0,07	0,07	25,18	3	1073	0,00	
2	0,44	0,19	0,12	41,01	4	1069	0,00	1,88
3	0,58	0,34	0,15	40,66	6	1063	0,00	

Tablo 3 incelendiğinde üç modeldeki R<sup>2</sup> ve F değerlerindeki değişimin 0,01 düzeyinde önemli olduğu görölmektedir. Bu bulguya dayanarak araştırma sorularına olumlu cevap vermek, kategorik değişkenlerin, ÖSS değişkenlerinin ve üniversite başarısı değişkenlerinin bağımlı değişken olan KPSS puanları üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu değişkenlerin bağımlı değişken olan KPSS puanlarındaki değişimi açıklama miktarı birlikte incelendiğinde % 15 olduğu görölmektedir. Bu değer ise bağımsız değişkenlerin KPSS puanlarındaki değişimin sadece % 15 kadarını açıklayabildiğini, değişkenliğin diğer kısmının ise araştırma kapsamında ele alınamayan başka değişkenler tarafından açıklandığını göstermektedir.

## TARTIŞMA

Araştırma bulgularına göre kategorik değişkenlerin, ÖSS değişkenlerinin ve üniversite başarısı değişkenlerinin bağımlı değişken olan KPSS puanlarındaki değişmeyi açıklama düzeylerinin istatistiksel olarak önemli olduğunu ancak, açıklama oranlarının % 15 gibi düşük bir düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu sonuç, KPSS puanlarının dershaneye devam, bireysel hazırlık, branş farklılıkları gibi birçok değişkenden etkilemesi göz önünde bulundurulduğunda beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Bağımsız değişken setleri dikkate alındığında KPSS puanlarını açıklama bakımından üniversite başarısıyla ilgili değişkenlerin açıklama yüzdesinin kategorik ve ÖSS değişken setlerinden daha yüksek çıkması sınavın geçerliği açısından olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Bağımsız değişkenler tek tek ele alındığında cinsiyet, anabilim dalı, üniversite akademik ortalaması ve öğretmenlik alan derslerinden Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi dışındaki derslerin regresyon

katsayılarının manidar olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. KPSS puanlarını cinsiyet değişkeninin etkilemesi çalışma grubundaki kız öğrenci oranının (% 79) erkek öğrenci oranında n (% 21) oldukça fazla olmasına dayandırılabilir. Yani kız öğrencilerin öğretmenlik mesleğini daha fazla tercih etmesi, bu nedenle alan bilgisine erkeklere oranla daha fazla sahip olması söz konusu olabilir. Mezun olunan alanın KPSS puanlarını yordamada etkili olması ise bazı alanlardaki derslerin KPSS kapsamındaki konuları daha fazla içermesine karşın başka alandaki derslerin KPSS kapsamını daha az içermesine dayanabilir. Üniversite akademik ortalaması ve öğretmenlik meslek derslerinin KPSS puanlarını yordama düzeylerinin manidar bulunması ise zaten beklenen bir durumdur. Çünkü KPSS soruları bu derslerin kapsamındaki bilgileri yoklamaktadır. Ancak Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersinin KPSS puanlarını yordama düzeyi önemli bulunmamıştır. Bunun nedeni olarak, bu ders kapsamındaki bilgilerin KPSS sorularında çok az yoklanması gösterilebilir.

Bireysel çalışma alışkanlıkları, KPSS'ye yönelik çalışmaya ayrılan süre, KPSS'ye hazırlık amacıyla dershaneye gitme gibi önemli değişkenlerin araştırma kapsamına alınmaması önemli bir sınırlılık oluşturmaktadır. Benze çalışmalarda söz konusu değişkenlerinden yordama düzeylerinin incelenmesi önerilebilir. Ek mezun olunan alanlar ve cinsiyet bakımından KPSS sorularının yanlılık gösterip göstermediğini incelemek de yararlı bilgiler sağlarken sınavın geçerliği hakkında da sağlam yorumlar yapma imkanı verebilir.

#### KAYNAKÇA

- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemlere giriş 1*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: TDFO Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2008). Fen ve Teknoloji Alanı Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı Başarılarının Yordanması. *İlköğretim Online*, 7(2), 323-332. <http://ilkogretim-online.org.tr> (Erişim Mayıs 2008)
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem yayıncılık.

- Ergün, M. (2005). İlköğretim okulları öğretmen adaylarının kpss'deki başarı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 13,2, 311-326
- Gay, L. R., & AIRASIAN, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application*. (6th ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kösterelioğlu, İ., Kösterelioğlu, M.A. ve Kaplan, S. (2007). Kamu personeli seçme sınavı ile lisans başarısı arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 5-7 Eylül 2007. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye.
- Meb. (2007). *Öğretmen eğitimi bileşeni*. [http://oyegm.meb.gov.tr/yet/gelistirme\\_sureci.htm](http://oyegm.meb.gov.tr/yet/gelistirme_sureci.htm) adresinden Şubat 2007 tarihinde erişilmiştir.
- Ösym. (2007). *Kamu personeli seçme sınavı (KPSS) – 2007 kılavuzu*. Ankara: Meteksan.
- Özçınar, H. (2006). KPSS sonuçlarının veri madenciliği yöntemleriyle tahmin edilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Resmi Gazate. (2002). Kamu görevlerine ilk defa atanacaklar için yapılacak sınavlar hakkında genel yönetmelik. 3 Mayıs 2002 - Sayı: 24744.
- Şahin, Ç. (2007). Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile kamu personeli seçme sınavı (KPSS) eğitim bilimleri testlerindeki başarılar arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tabachnick, B.G. ve FIDELL L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. (4. Edition.) Boston: Allyn&Bacon.

## DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINDA KAVRAM TARTIŞMALARI

Yrd. Doç. Dr. Devrim ALICI\*

Öğr. Gör. Dr. Göksu GÖZEN ÇITAK\*\*

### ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı; ilköğretim programlarında yapılandırmacı anlayışla yapılan düzenlemelerle birlikte ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile ilgili ortaya çıkan kavram karmaşalarını tartışmak ve “Ölçme ve Değerlendirme” alanında görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurarak değerlendirme yaklaşımlarının hangi başlıklarla, tanımlamalarla ve sınıflandırmalarla ele alındığını belirlemektir. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler” adlı bir anket geliştirilmiş ve çeşitli üniversitelerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı’nda görev yapan öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Uygulanan ankete verilen cevaplar incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme uzmanlarının da konu ile ilgili farklı düşüncelere sahip olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, ölçme değerlendirme uzmanları arasında bu konuda bir kavram birliği olmadığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** performans değerlendirme, alternatif değerlendirme, otantik değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme, geleneksel değerlendirme, çağdaş değerlendirme

---

\* Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı.  
[devrimozdemir@mersin.edu.tr](mailto:devrimozdemir@mersin.edu.tr)

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı.  
[gozen@education.ankara.edu.tr](mailto:gozen@education.ankara.edu.tr)

## GİRİŞ

Eğitim sürecinde bireylerin ilgi, yetenek, başarı, vb. özelliklerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının temelini oluşturur. Torgerson (1958) ve Lord ve Novick (1968) ölçmeyi, nesnelere özelliklerinin kurallar doğrultusunda sayılarla eşleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme, ölçmeden farklı olarak bir yargılama işidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılıp karara varılması sürecini ifade eder (Turgut, 1992; Tekin, 1996). Parker (2005), ölçme ve değerlendirme arasındaki farkı vurgulayarak, ölçmenin, öğrencilerin bildikleri ve yapabildiklerini bulma aracı; değerlendirmenin ise, öğrencilerin şu anda anladıkları ile istenen öğretim ürünlerini karşılaştırma süreci olduğunu belirtmiştir.

Değerlendirme, eğitimin temel hedefi olan bilgi çağına uygun ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireyler yetişip yetişmediği, bir eğitim programının çok yönlü olarak başarılı olup olmadığı ve eğitim sisteminin verimliliği ve işlerliği konusunda fikir verir. Eğitim sistemlerinde temel amaç, eğitim uygulamalarıyla ilgili ortaya çıkan nitelik sorunlarına çözüm arama ve elde edilen çözüm yollarıyla eğitim sisteminin verimliliğini ve işlerliğini, kısacası kalitesini arttırmaktır. Ülkemizde, eğitimin niteliğini geliştirme konusundaki arayışlar, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir eğitim anlayışının gündeme gelmesine yol açmıştır.

Erdem ve Demirel (2002), yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirmenin amacının, öğrenenin ne kadar bilgiyi hatırlayabildiğinin ölçülmesi değil, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin ortaya konması olduğunu belirtmektedir. Bu tanıma dayalı olarak, eğitim öğretim sürecinde hem öğrenme ürününün, hem de öğrenme sürecinin değerlendirilmesi söz konusudur. Öğrenme ürün ve sürecinin birlikte değerlendirilmesi yaklaşımı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2005 yılında "yeni ilköğretim müfredat programı" adı altında yaptığı çalışmalarla, program felsefesinin değiştirilmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinin öğrenci merkezli bir anlayışla düzenlenmesini ve öğrencilerle ilgili değerlendirme çalışmalarında yararlanılacak bazı ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin ön plana çıkmasını beraberinde getirmiştir.

Değerlendirme yapılırken, değerlendirmenin içeriğini, veri toplama yöntemini, değerlendirmenin geçerlik ve güvenilirlik gibi teknik özelliklerinin yeterlilik düzeyini ve değerlendirme sonuçlarının nerde ve nasıl kullanılacağını belirlemek gerekir. Eğitimde bu belirlemelere bağlı olarak, farklı amaçlara hizmet etmek üzere farklı değerlendirmeler yapılmaktadır (Tekin, 1996).



Değerlendirmeler iki temel amaca hizmet eder: biçimleme-geliştirme (formative) ve düzey belirleme (summative). Biçimleme amaçlı değerlendirmeler, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştıracak öğrenme etkinliklerinin düzenlenip düzenlenmediğini ve kazanımları nasıl başardıklarını sorgular ve not verme amacını taşımaz. Düzey belirlemeye yönelik (bütünsel) değerlendirmeler ise, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde kullanılan ve öğrenme etkinliklerinin bir bölümünde ya da sonunda yapılan değerlendirmelerdir. İster biçimleme ister düzey belirleme amaçlı olsun, değerlendirme çalışmalarında testler (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış, uzun cevaplı vb.), kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri, gözlem ve görüşme formları, öz değerlendirme formları, akran değerlendirme formları, öğrenci gelişim dosyaları ve projeler gibi pek çok ölçme araç ve yönteminden yararlanılabilir. Buna karşın, yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ölçme ve değerlendirme alanında, “performans değerlendirme”, “otantik değerlendirme”, “tamamlayıcı değerlendirme”, “alternatif değerlendirme” gibi bazı kullanımlara rastlanmaya başlanmıştır. Bu kullanım, değerlendirme türlerinin sınıflanmasında da bir ayrıma neden olmuş, “geleneksel ve çağdaş değerlendirme yaklaşımları”, “klasik ve yeni değerlendirme yaklaşımları”, “ürün ve süreç değerlendirme yaklaşımları”, “öğretmen ve öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımları” vb. bazı sınıflamaların ortaya çıkmasını beraberinde getirmiştir.

Literatür incelendiğinde, (Anderson, 1998; Walsh ve Betz, 2001; Baki ve Birgin, 2002; Chatterji, 2003; Atılğan, 2006; Berberoğlu, 2006; Erkuş, 2006; Karakuş, 2006; Olkun ve Toluk Uçar, 2006; Tan, 2006; Yanpar Yelken, 2006; Karip, 2007; vd.), değerlendirmeye ilişkin bir terminoloji ortaya koymanın ve genelleme yapmanın güç olduğu gözlenmektedir. Terimlerin tanımlanmasında uzlaşma olmadığı takdirde hem teorik hem pratik uygulamaların geliştirilmesi zordur (Taras, 2005). Ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram karmaşasının, kafa karışıklıklarına, belirsiz-yanlış kavrayışlara yol açtığı, bunun ölçme değerlendirme uzmanları, öğretmenler ve öğrenciler arası iletişimde yanlış anlaşılmalara neden olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı; yapılandırmacı anlayışa dayalı olarak hazırlanan program düzenlemeleriyle birlikte değerlendirme yaklaşımlarının hangi başlıklarla, tanımlamalarla, sınıflandırmalarla ele alındığını incelemek ve ölçme ve değerlendirme alanında görev yapan öğretim elemanlarının bu konudaki görüşlerini ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

### Katılımcılar

Araştırmaya, çeşitli üniversitelerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı'nda çalışan 23 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	f	% f
Ankara Üniversitesi	12	52,2
Mersin Üniversitesi	6	26,1
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2	8,7
Hacettepe Üniversitesi	1	4,3
Kocaeli Üniversitesi	1	4,3
Sakarya Üniversitesi	1	4,3
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşler Anketi” nin uygulanmasından elde edilen cevaplar yoluyla elde edilmiştir. Anket, öğretim elemanının cinsiyeti, çalıştığı üniversite, akademik unvanı ve mezun olduğu/olacağı lisansüstü eğitim programının adı ile ilgili soruların yanı sıra, çoğu açık uçlu olmak üzere, yenilenen ilköğretim programlarıyla birlikte gündeme gelen ve literatürde sık kullanılmaya başlanan otantik değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme, alternatif değerlendirme, performans değerlendirme gibi kavramların anlamlarının ve çağdaş/geleneksel değerlendirme sınıflamasının tartışılmasını sağlayacak sorulardan oluşmaktadır.

Anket formu çoğu katılımcıya e-posta yoluyla ulaştırılmış ve katılımcıların cevapları yine e-posta yoluyla toplanmıştır. Anket, çeşitli üniversitelerde görev yapan 45 öğretim elemanına gönderilmesine karşın, sadece 23 katılımcı anket sorularını cevaplayarak geri göndermiştir.

## BULGULAR ve YORUMLAR

Ankette yer alan maddeler ile bu maddelere verilen yanıtlar aşağıda sırayla verilmiştir:

- *Yenilenen ilköğretim programlarında yer alan öğrenci kazanımları hangi ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılarak belirlenebilir?*

**Tablo 2.** Yenilenen İlköğretim Programlarında Yer Alan Öğrenci Kazanımlarının Belirlenmesinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri

Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri	Kullanılabilir		Kullanılamaz	
	f	%	f	%
Projeler	21	91,3	1	4,3
Öğrenci Ürün Dosyaları	20	87,0	2	8,7
Çoktan seçmeli testler	19	82,6	3	13,0
Uzun Cevaplı Testler	19	82,6	3	13,0
Kısa Cevaplı Testler	19	82,6	3	13,0
Performans Değerlendirme	18	78,3	4	17,4
Kavram Haritaları	18	78,3	4	17,4
Ödevler	17	73,9	5	21,7
Öz Değerlendirme	16	69,6	6	26,1
Gözlem	16	69,6	6	26,1
Kontrol Listeleri	16	69,6	6	26,1
Otantik Değerlendirme	15	65,2	7	30,4
Akran Değerlendirme	15	65,2	7	30,4
Tutum Ölçekleri	15	65,2	7	30,4
Eşleştirmeli Testler	14	60,9	8	34,8
Doğru-Yanlış Testleri	13	56,5	9	39,1
Sözlü Sınavlar	12	52,2	10	43,5
Görüşme	12	52,2	10	43,5
Günlükler	12	52,2	10	43,5
Alternatif Değerlendirme	10	43,5	12	52,2
Tamamlayıcı Değerlendirme	8	34,8	14	60,9

Tablo 2 incelendiğinde, bu maddeye cevaplayıcılardan 22'sinin yanıt vermiş olduğu gözlenmektedir. Bir katılımcı, bu konuda herhangi bir fikri olmadığını belirtmiştir. Tablo 2'de verilenler dışında, ankete katılan 6 (%26,1) öğretim elemanının “diğer” kategorisinde işaretleme yaptığı gözlenmiştir. Bu kategoride işaretleme yapanlar, ölçme ve değerlendirmeye konu olan özelliklerin dikkate alınması suretiyle seçeneklerde verilen tüm

araç ve yöntemlerin performansın değerlendirilmesi için kullanılabileceğini belirtmiştir. Cevaplayıcılar, soruda “yenilenen ilköğretim programlarında yer alan öğrenci kazanımlarının belirlenmesine yönelik araç ve yöntemler” olarak adlandırılan kavrama, “performans değerlendirme” kavramını karşılık getirmek suretiyle “diğer” kategorisi altındaki düşüncelerini ifade etmişlerdir.

- *Sizce “performans değerlendirme” nedir?*

**Tablo 3.** Performans Değerlendirmeye Yönelik Görüşler

Görüşler	f
Öğrenme sürecinin değerlendirilmesidir	6
Bilişsel, duyuşsal ve devinimsel davranışların değerlendirilmesidir.	4
Gerçek (gündelik) yaşam durumlarına dayalı değerlendirmedir.	4
Bilişsel ve devinimsel davranışlardaki maksimum çabanın değerlendirilmesidir.	3
Çoktan seçmeli testlerle ölçülemeyen öğrenmelerin değerlendirilmesidir.	3
“Performans değerlendirme” şeklinde bir kavramsallaştırma uygun değildir.	2
Ürün değerlendirmedir.	1

Yukarıda verilen maddeye ilişkin yanıtlar incelendiğinde, araştırmaya katılan 23 öğretim elemanından 1’inin, performans değerlendirmeyi, bireyin bir görevi yerine getirirken ortaya koyduğu ürünün değerlendirilmesi yaklaşımı olarak, 6’sının ise aynı kavramı, sadece öğrenme ürününün değil öğrenme sürecinin de değerlendirildiği bir yaklaşım olarak tanımladığı gözlenmektedir. Performans değerlendirmeyi, öğrenme süreciyle ilişkilendiren bu yanıtı veren cevaplayıcılardan 4’ü, vurguyu, öğrenme çıktısı veya sürecine yöneltmiştir. Süreç değerlendirme tanımını kullanan bu cevaplayıcılar, değerlendirilen süreci öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergiledikleri süreç olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle, yapılan tanımlamalara göre, değerlendirilen süreç sadece ortaya konan bilişsel ve devinimsel davranışları içermektedir. Süreç değerlendirme tanımı yapan cevaplayıcılar arasında “duyuşsal” özelliklere yer veren olmamıştır. Bununla beraber, bu maddeye benzer içerikli cevap veren diğer iki cevaplayıcı da bireyin sadece bilgi ve becerilerle ilgili görevlerdeki etkinliklerinin kontrol edilmesi yaklaşımının performans değerlendirme olarak adlandırılabilirliğini belirtmiştir.

Cevaplayıcıların 3’ünün performans değerlendirme kavramını “bir öğrencinin neyi ne kadar yapabileceğinin, belli bir ölçütle karşılaştırılarak belirlenmesi” olarak tanımlandığı gözlenmiştir. Buna göre, performans değerlendirme, “öğrenci kazanımlarını ortaya koymada gösterilen

maksimum çabanın değerlendirilmesi” yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır. Burada vurgu, bireyin ortaya koyduğu davranışın niteliği üzerinedir.

Cevaplayıcıların 4’ü, performans değerlendirmeyi; bilişsel, duyuşsal ve devinimsel becerilerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Burada vurgu, öğrenci tarafından gösterilen maksimum çabaya değil, gösterilen davranışların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel bileşenlerine yöneliktir. Bir başka deyişle, burada performans bir “eylemleme” olarak tanımlanmaktadır. Performansın değerlendirilmesi ise, bireyin sadece başarı veya yeteneğini tanımlayan maksimum performansına değil, aynı zamanda tutum ve ilgi gibi özellikleri de içeren tipik performansına dayalı olarak açıklanmaktadır.

Cevaplayıcılardan 4’ü, performans değerlendirmeyi karmaşık problemleri çözmeye yönelik veya üst düzey düşünme becerilerini içeren öğrenmelerin gerçek/gündelik yaşamla ilişkili olarak ortaya konma derecesinin değerlendirildiği yaklaşımlar olarak adlandırmaktadır. Bu tanımda vurgu, değerlendirme yaklaşımının gerçek yaşam durumlarına dayalı etkinliklerle ilişkili olduğu, bir başka deyişle davranışı ölçme ve değerlendirmede kullanılan uyarıcının niteliği üzerinedir. Performans değerlendirme tanımı ile ilgili bu noktada vurgu yapanlar, aynı zamanda karmaşık problemleri içeren ve üst düzey düşünmeye sevk eden uygulamalara da vurgu yapmaktadırlar.

Cevaplayıcılardan 3’ü, performans değerlendirmeyi, çoktan seçmeli maddelere verilen yanıtlar yerine, yapılandırılmış yaklaşımlar olarak tanımlamıştır. Bu tanımda vurgu, değerlendirmeye esas olan ölçmenin ne tür bir ölçme aracıyla yapıldığı üzerinedir. Bu tanıma göre, çoktan seçmeli testler performansın değerlendirilmesi için uygun/yeterli ölçme araçları değildir. Bunun yanı sıra, diğer bir cevaplayıcı, performans değerlendirmeye uygun olmayan ölçme araçları arasına yazılı yoklamaları da ekleyerek şu tanımı yapmıştır: “Performans değerlendirme, yazılı yoklama, çoktan seçmeli test vb. araçlarla ölçülemeyen öğrenme sonuçlarını ölçmek için kullanılan bir yaklaşımdır.”

Cevaplayıcılardan 2’si ise, ‘öğrenilenin ortaya konan/gerçekleştirilen kısmı’ veya ‘gözlenebilir ve ölçülebilir tepkiler bütünü’ olarak açıkladıkları performans tanımına dayalı olarak “performans değerlendirmesi” şeklinde bir kavramlaştırmayı doğru bulmadıklarını, bu yapının ortaya konmasında maksimum ve tipik performansın gözlenebilmesi için geliştirilmiş tüm tekniklerin gerekli olduğunu, performansın değerlendirilmediği bir durumun ise zaten söz konusu olamayacağını belirtmişlerdir.

- *Sizce “alternatif değerlendirme” nedir?*

**Tablo 4.** Alternatif Değerlendirmeye Yönelik Görüşler

Görüşler	f
“Geleneksel” değerlendirmelerin yerine kullanılan değerlendirmelerdir.	12
“Alternatif değerlendirme” şeklinde bir kavramsallaştırma uygun değildir.	5
“Geleneksel” değerlendirmelerin tamamlayıcısıdır.	3
Performans değerlendirmenin diğer adıdır.	2
Fikrim yok	1

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan 12 öğretim elemanının alternatif değerlendirmeyi tanımlamada benzer içerikli yanıtlar verdiği gözlenmektedir. Bu cevaplayıcıların tümü, alternatif değerlendirmeyi, “geleneksel/klasik olarak adlandırılan”, “bilinen”, “geçmişten beri kullanılan yaklaşımların karşısında olan”, “onlar yerine kullanılan”, “onların dışında kalan” olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlamalardan bazılarında, alternatif değerlendirmenin, ürünü değerlendirmeyi amaçlayan geleneksel yaklaşımlardan süreci değerlendirme özelliğiyle ayrıldığı, bazılarında ise, alternatif değerlendirmenin klasik yaklaşımlara bir yenilik getirerek, öğrenciyi merkeze alan değerlendirmeleri içerdiği belirtilmiştir. Buna ek olarak, bu 12 cevaplayıcının bir kısmı, alternatif değerlendirmenin öğrenme çıktısına mı yoksa öğrenme sürecine mi dayandığını ya da öğrenme ortamında “kimi/neyi” merkeze aldığını değil, ölçülen ve değerlendirilen davranışın türünü vurgulamış, geleneksel/klasik değerlendirmelerin sadece bilgi/hatırlama düzeyinde davranışlara odaklandığını, alternatif değerlendirmelerin ise üst düzey zihinsel becerileri ölçmede kullanıldığını belirtmiştir. Üst düzey zihinsel becerileri ölçmede kullanılan çeşitli ölçme araçlarının da kağıt-kalem testlerine alternatif olarak geliştirildiği bu yanıtlarda vurgulanmaktadır. Diğer bir kısım cevaplayıcı ise, süreç/sonuç, öğreten/öğrenen merkezlik veya davranışın düzeyi ayrımı yapmaksızın alternatif değerlendirmenin, geleneksel yöntemin alternatifi olduğunu belirtmiştir.

Cevaplayıcılardan 3’ü alternatif değerlendirmeyi tanımlarken bunun “tamamlayıcı işlevi olan” bir değerlendirme türü olduğunu belirtmiş, buna dayanarak “alternatif” adlandırmasının doğru olmadığını belirtmişlerdir. Bu yöntemlerin, geleneksel yöntemlerin alternatifi değil tamamlayıcısı olduğunu vurgulamışlardır.

Cevaplayıcılardan 2’si, alternatif değerlendirme kavramının performans değerlendirme ile aynı olduğunu, bunun sadece bir adlandırma farklılığı

olduğunu belirtmişlerdir. Bu cevaplayıcıların performans değerlendirmeye ilişkin tanımları ise birbirinden farklılık göstermektedir. Bu cevaplayıcılardan biri bu değerlendirmelerin, seçme gerektiren madde türleri yerine yapılandırılmış görevlerle bireysel özellikleri ölçmeyi temele aldığını belirtirken, diğer cevaplayıcı gerçek yaşam koşullarına dayalı olarak bireylerin üst düzey düşünmeye sevk edildiği yaklaşımlar olduğunu belirtmiştir.

Bunlar dışında kalan 5 cevaplayıcı ise, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hiç birinin diğerinin alternatifi olamayacağı, her bir ölçme ve değerlendirme tekniğinin kullanım amacının, verdiği bilgi düzeyinin ve niteliğinin kendine özgü olduğu şeklinde eleştiriler sunmuştur. Cevaplayıcılardan 1'i ise bu kavram hakkında fikri olmadığını belirtmiştir.

- **Sizce “tamamlayıcı değerlendirme” nedir?**

**Tablo 5.** Tamamlayıcı Değerlendirmeye Yönelik Görüşler

Görüşler	f
Fikrim yok.	9
“Geleneksel” değerlendirmelerin eksikliklerini tamamlayıcıdır.	5
Alternatif ve performans değerlendirmeyle aynı anlamdadır.	3
“Tamamlayıcı değerlendirme” şeklinde bir kavramsallaştırma uygun değildir.	3
Öğrenme eksikliğinin belirlenmesi ve tamamlanmasını sağlayan değerlendirmelerdir.	2
Yeni değerlendirme yaklaşımıdır.	1

Tablo 5 incelendiğinde, cevaplayıcılardan 9'unun bu kavram hakkında fikri olmadığı gözlenmektedir. Cevaplayıcılardan 3'ü, tamamlayıcı değerlendirmeyi performans veya alternatif olarak adlandırılan değerlendirme yaklaşımlarının diğer bir adlandırması olarak değerlendirmiştir. Bu cevaplayıcılar, geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının bazı boyutlarının eksik olduğunu belirtmiş, tamamlayıcı değerlendirmenin geleneksel ölçme araç ve yaklaşımlarıyla beraber kullanılan değerlendirme yöntemlerini kapsadığını ifade etmişlerdir.

Cevaplayıcılardan 5'i, tamamlayıcı değerlendirmeyi geleneksel değerlendirmenin eksiklerini tamamlamak üzere kullanılan, sürece odaklı bir değerlendirme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Bu 5 cevaplayıcıdan 1'i, bunlara ek olarak, tamamlayıcı olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin yazılı sınavlarda kendilerini yeterince ifade edemedikleri gözlemine dayalı olarak ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Cevaplayıcılardan 3'ü, verilen kavrama yönelik eleştirilerini bildirmiş ve bu tür tanımlamalara karşı olduklarını ifade etmiştir. Eleştiriler, bir değerlendirmenin tamamlayıcısının olmasının o değerlendirmenin eksik yapıyor olduğunun göstergesi olduğu, bu tür kavramlaştırmaların ise eksik değerlendirmeleri meşrulaştırmak yolunda girişimler olduğu yönündedir.

Cevaplayıcılardan 2'si, tamamlayıcı değerlendirmeyi öğretim sürecinin sonunda yapılan, öğrencilerin hangi becerileri kazanıp kazanmadığının ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve tamamlanmasını hedefleyen bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Cevaplayıcılardan 1'i ise, diğerlerinden bütünüyle farklı olarak, tamamlayıcı değerlendirmeyi “yeni” değerlendirme yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

- **Sizce “otantik değerlendirme” nedir?**

**Tablo 6.** Otantik Değerlendirmeye Yönelik Görüşler

Görüşler	f
Gerçek yaşamla ilişkili/gerçek yaşam durumlarında yapılan değerlendirmelerdir.	8
Fikrim yok.	5
Performans değerlendirmenin bir alt boyutudur.	3
“Otantik değerlendirme” şeklinde bir kavramsallaştırma uygun değildir.	3
Geleneksel değerlendirmelerin tersine, bilgilerin nasıl kullanıldığının gözlemlendiği değerlendirmelerdir.	2
Performans, alternatif ve tamamlayıcı değerlendirmeyle aynı anlamdadır.	2

Tablo 6 incelendiğinde, cevaplayıcılardan 8'i, otantik değerlendirmeyi doğrudan, “gerçek hayat sorunlarına dönük problem durumları ile mücadele etmeye katkıda bulunan”, “gerçek yaşamla doğrudan ilişkili”, “bireyin gerçekte verebileceği tepkileri ortaya koyma amacıyla kullanılan”, “gerçek yaşam aktivitelerini içeren”, “bireyi gerçek yaşam ortamında değerlendiren” etkinlikler bütünü olarak tanımlamıştır. Bu tanımlamalara göre, bu tür etkinlikler sonucu ortaya konan ürünler sürece bağlı olarak değerlendirilmektedir.

Cevaplayıcıların 3'ü, otantik değerlendirmenin performans değerlendirmenin bir alt boyutu olduğunu belirtmiş, bununla beraber yine öğrencilerin gerçek yaşam koşulları ile karşı karşıya bırakıldığı etkinlikleri içerdiği vurgulanmıştır.

Cevaplayıcılardan 3'ü, “otantik” kelimesinin “gerçek olgulara dayalı olarak olanı olduğu gibi betimleme” anlamına geldiğini vurgulamış, buradan yola çıkarak “olanı olduğundan farklı gösteren ölçme ve değerlendirme



teknikleri var mıdır?” noktasında tartışmalar yürütmüşlerdir. Diğer değerlendirme kavramlaştırılmalarına yönelik eleştiriler burada da geçerlidir.

Cevaplayıcılardan 2’si, bu değerlendirmenin performans veya alternatif değerlendirme olarak adlandırılan yaklaşımlarla aynı olduğunu belirtmişlerdir. Bu cevaplayıcıların performans değerlendirmeye ilişkin tanımlamaları incelendiğinde, her ikisinin de performans değerlendirmeyi gerçek yaşam durumuna dayalı öğrenme etkinlikleriyle bağdaştırdığı gözlenmektedir. Bununla beraber, alternatif değerlendirmeye ilişkin tanımlamaları da benzer içeriklidir.

Cevaplayıcılardan 2’si otantik değerlendirmeyi, geleneksel yöntemden farklı olarak, kazanılan bilginin kullanılarak etkili bir performans sergilemesi sürecinin değerlendirilmesi olarak tanımlamıştır. Bunlar dışında kalan 5 cevaplayıcının ise otantik değerlendirme ile ilgili bir fikri olmadığı gözlenmektedir.

- ***Sizce, performans değerlendirme, alternatif değerlendirme, tamamlayıcı değerlendirme ve otantik değerlendirme farklı değerlendirme türleri midir?***

**Tablo 7.** Farklı Şekillerde Adlandırılan Değerlendirme Türlerine Yönelik Görüşler

Görüşler	f
Tümü aynı anlama gelmektedir ve hepsi yeni/çağdaş değerlendirme yaklaşımlarıdır.	11
Alternatif ve tamamlayıcı değerlendirme aynıdır; her otantik değerlendirme bir performans içerir ancak her performans değerlendirme otantik değildir.	4
Bu sınıflandırmaların bilimsel temeli yoktur	3
Alternatif değerlendirme diğerlerinin tümünü kapsar.	2
İç içe geçmiş kavramlardır; ortak yönleri üst düzey bilişsel becerileri süreç içerisinde değerlendirmeleridir.	2
Fikrim yok.	1

Tablo 7 incelendiğinde, cevaplayıcılardan 11’inin, bu değerlendirme yaklaşımlarının tümünün birbirinin yerine kullanılan yöntemleri tanımladığını, bunların tümünün ortak olarak yeni/çağdaş değerlendirme yaklaşımları olarak adlandırılabilceğini ve temelde tümünün performans temelli olduğunu belirttiği gözlenmektedir.

Cevaplayıcılardan 4’ü, alternatif ve tamamlayıcı değerlendirmelerin benzer olduğunu vurgulamıştır. Bu kavramlar dışında kalan performans ve alternatif değerlendirme kavramlarının ise birbirini içerdiği, her otantik değerlendirmenin bir performans içerdiği, çoğu performansın da otantik olduğu belirtilmiştir.

Cevaplayıcılardan 3'ü, önerilen bu kavramların bilimsel veya mantıksal dayanaklardan yoksun olduğunu belirtmiştir. Bu kavramlaştırmaların tümüne yönelik olarak sunulan ortak tartışma; eğitimin nasıl verildiği ile ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapıldığının birbirine karıştırılmaması gerektiğidir.

Cevaplayıcıların 2'si, alternatif değerlendirmenin diğer değerlendirme türlerini kapsayan daha geniş bir kavram olduğunu belirtmiş, performans ve otantik değerlendirmenin alternatif değerlendirme içinde yer aldığını vurgulamışlardır. Cevaplayıcıların 2'si ise bunların iç içe geçmiş kavramlar olduğunu belirtmiş, ortak yönlerinin üst düzey bilişsel becerileri sürece yayarak değerlendirmek olduğu ifade edilmiştir. Bir cevaplayıcı ise bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir.

- *Eğitimde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının “geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımları” ve “yeni/çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımları” olarak sınıflandırılmasını doğru buluyor musunuz?*

**Tablo 8.** Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarıyla İlgili Sınıflandırmalara Yönelik Görüşler

<b>Evet;</b>	<b>9</b>
İki yaklaşım birlikte kullanılmalıdır.	3
Bu tür bir sınıflama yapılması gereklidir.	3
Sadece yeni değerlendirme yaklaşımları kullanılmalıdır.	1
Yeni değerlendirme yaklaşımları ağırlıklı uygulanmalıdır.	1
Geleneksel/yeni yaklaşım sınıflaması uygundur; çağdaş/çağdaş olmayan ayrımı uygun değildir.	1
<b>Hayır;</b>	<b>14</b>
Hiçbir yaklaşım yeni değildir; tümünün kullanılabileceği “en uygun” durumlar vardır.	10
Tüm yaklaşımlar aynı ağırlıkta kullanılmalıdır.	1
Bir sınıflandırma olmalı ancak bu sınıflandırmalar yanlıştır.	3

Tablo 8 incelendiğinde, cevaplayıcılardan 9'unun, bu maddeye “Evet”, 14'ünün ise “Hayır” cevabını verdiği gözlenmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili sınıflamayı doğru bulanların 3'ü, bu iki yaklaşımın birlikte kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Cevaplayıcılardan 3'ü, bu tür bir sınıflamayı doğru bulmasının nedeni olarak, sınıflama yapmanın gerekli olduğunu çünkü başka yeniliklerin her zaman çıkacağını, dolayısıyla bu yeniliklerin ayırt edilmesinde sınıflamalara ihtiyaç duyulduğunu, bununla birlikte bu tür sınıflamaların öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. Cevaplayıcılardan 1'i, bu tür bir sınıflamanın doğru olduğuna ek olarak, sadece yeni

değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gerektiğini, “geleneksel” olarak adlandırılan yöntemlerin eksik ve yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Diğer bir cevaplayıcı, sınıflamada yer alan iki farklı yaklaşımın da kullanılması gerektiğini belirtmekle beraber, geleneksel yaklaşımların yeni yaklaşımlar içine serpiştirilmesi ya da yeni yaklaşımlara daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini de belirtmiştir. Bu sınıflamayı doğru bulan cevaplayıcılardan sonuncusu ise, sınıflamada kullanılan “geleneksel” ve “yeni” yaklaşımlar tanımlamalarını doğru bulduğunu ancak yaklaşımların çağdaş veya çağdaş olmayan olarak ayrılamayacağını belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili sınıflamayı doğru bulmayan 14 cevaplayıcının bu konuyla ilgili açıklamaları incelendiğinde, cevaplayıcılardan 10'unun sözü edilen yaklaşımlardan hiç birinin yeni olmadığını, her bir yaklaşımın kullanılabileceği “farklı” ve “en uygun” durumların bulunduğunu belirttiği gözlenmiştir. Cevaplayıcılardan 1'i, bu sınıflamayı doğru bulmamakla beraber, eğitim öğretim sürecinde yürütülecek değerlendirme uygulamalarında tüm yaklaşımların aynı ağırlıkta kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Cevaplayıcılardan 3'ü ise, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili bir sınıflandırma yapılmasını doğru bulduğunu ancak var olan sınıflandırmaların hem adlandırmada hem de yorumlamada yanlışlıklar içerdiğini belirtmiştir.

- ***Cevabınız “Hayır” ise, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının nasıl sınıflanması gerektiğine ilişkin önerinizi lütfen yazınız.***

**Tablo 9.** Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Önerilen Sınıflandırmalar

<b>Hayır</b>	<b>14</b>
Ürün / Süreç Değerlendirme	4
Aktif / Pasif Değerlendirme	1
Maksimum Yeterliğin / Tipik Performansın Değerlendirilmesi	1
Klasik / Yeni Değerlendirme	1
Alt Düzey / Üst Düzey Becerilerin Değerlendirilmesi	1
Kağıt Kaleme /Performansa /Gözleme Dayalı Değerlendirmeler	1
Diğer	5

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının “geleneksel” ve “yeni/çağdaş” ölçme-değerlendirme yaklaşımları olarak sınıflandırılmasını doğru bulmayan 14 cevaplayıcıya, bu yaklaşımların sınıflandırılmasına ilişkin önerileri sorulduğunda; cevaplayıcıların 4'ü “Ürün/Süreç Değerlendirme Yaklaşımları” şeklinde bir sınıflama yapılabileceğini, birer cevaplayıcı ise “Aktif/Pasif Değerlendirme”, “Maksimum Yeterliğin/Tipik Performansın Değerlendirilmesi”, “Klasik/Yeni Değerlendirme”, “Alt Düzey (Bilgi-Hatırlama Düzeyi)/Üst Düzey Becerilerin Değerlendirilmesi” ve “Kağıt Kaleme/Performansa/Gözleme Dayalı Değerlendirmeler” şeklindeki sınıflandırmaların kullanılabileceğini belirtmiştir. Bunlar dışında kalan 5

cevaplayıcının bir kısmı sınıflandırma yapmaya gerek olmadığını, bir kısmı psikometrik yaklaşımlara göre sınıflandırma yapılabileceğini, bir kısmı ise tüm yaklaşımların “Performans Değerlendirme” şeklinde tek bir başlık altında incelenmesi gerektiğini belirtmiştir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) 2005 yılında “yeni ilköğretim müfredat programı” adı altında yaptığı çalışmalarla, eğitim öğretim sürecinde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bu yaklaşımla birlikte ölçme ve değerlendirme alanında çeşitli kavramların ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili farklı sınıflandırmaların kullanılmaya başlandığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleriyle ilgili kullanılmaya başlanan farklı kavramlaştırmaların ve sınıflandırmaların alanla ilgili bireyler arasında dil ayrılığına ve yanlış anlamalara neden olduğu da gözlenmektedir. Taras (2005)’in belirttiğine göre, bir alanda mevcut terimlerin tanımlanmasında uzlaşma olmaması o alanda yalnızca teorik çalışmaların değil, aynı zamanda pratik uygulamaların da geliştirilmesini engellemektedir. Bu açıdan bakıldığında, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin kavram birliği oluşturabilmenin ilk aşaması, bu kavramların nasıl tanımlandığını, tanımlanabileceğini ve işlevini tartışmak olmalıdır.

Bu araştırmada, ölçme ve değerlendirme alanındaki bazı temel araç ve yöntemlerle ilgili literatürde yer alan ve alan uzmanları, öğretmen ve öğrenciler arasında kavram karmaşalarına neden olduğu düşünülen terminoloji farklılıkları dikkate alınarak, çeşitli üniversitelerin Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dallarından görev yapan öğretim elemanlarının eğitim öğretim sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin türü ile değerlendirmelerin dayandığı sürece ve anlayışa yönelik tanımlamaları, adlandırmaları ve sınıflandırmaları incelenmiştir.

Araştırma sonuçları; “performans değerlendirme”, “otantik değerlendirme”, “tamamlayıcı değerlendirme”, “alternatif değerlendirme” vb. bazı kavramlar ve bu kavramların kullanımına dayalı olarak değerlendirme türleriyle ilgili ortaya çıkmış olan “geleneksel ve çağdaş değerlendirme yaklaşımları”, “klasik ve yeni değerlendirme yaklaşımları”, “ürün ve süreç değerlendirme yaklaşımları”, “öğretmen ve öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımları” vb. bazı sınıflamalar konusunda ölçme uzmanları arasında bir dil ve terim birliğinin olmadığını, alandaki uzmanlar arasında uyumsuzluk bulunduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına

göre, uzmanlar bazı durumlarda aynı şekilde tanımladıkları kavramları farklı şekillerde adlandırmakta, bazen de aynı adlandırmaları birbirinden farklı tanımlamalar için kullanmaktadırlar. Bu durumun alanla ilgili kişiler arasında yanlış anlama ve yorumlamalara neden olabileceği açıktır.

Uzmanların üzerinde uzlaşamadıkları kavramlardan ilki performans değerlendirmedir. Performansın kelime anlamı, ‘başarım; herhangi bir olayı veya durumu başarma isteği ve gücü; kişinin yapabileceği en iyi derece’ olarak verilmektedir (TDK, 2005). Performans ölçümü ile gerçekçi koşullarda bireylerin değerlendirilmesini kapsayan ve bunları, geleneksel olarak tanımlanan yaklaşımlardan ayıran değerlendirme yöntemleri için “otantik değerlendirme” kavramının yanı sıra pek çok kaynakta “alternatif değerlendirme” terimi de kullanılmaktadır. Nitekim Talim ve Terbiye Kurulu program geliştirme birimi de “otantik” olarak adlandırılacak değerlendirme türünün “alternatif değerlendirme” veya “performans değerlendirme” olarak adlandırılabilceğini belirtmektedir.

‘Alternatif’ kavramının kelime anlamı, ‘seçenek; birinin yerine seçilebilecek bir başka yol, yöntem’ olarak verilmektedir (TDK, 2005). Yani, alternatif kelimesi anlamsal olarak da bir seçim süreci sonucunda üzerinde karara varılacak diğer bir yolu veya yöntemi ifade etmektedir. ‘Otantik’ kelimesinin anlamına bakıldığında ise ‘gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayanan, orijinal’ olarak tanımlandığı görülmektedir (TDK, 2005). Mehrens (1992)’in belirttiğine göre “gerçekçi” terimi, performans ölçümünün gerçekçi koşullar altında yapıldığı durumları ifade etmektedir ve başkaları tarafından elde edilmiş bilgileri yeniden üretmek yerine, öğrencinin yeni bir bilgi üretmesini, ortaya koymasını veya kullanmasını gerektiren gerçek görevleri tanımlamaktadır. Hannon (1997)’a göre bu değerlendirme türü, öğretmene “öğrenen”e ve “öğrenen için hedeflenmiş kazanımlar” a odaklanma imkânı tanıyan öğrenci-merkezli bir yaklaşımdır.

Bu değerlendirme yaklaşımları, eğitim sisteminin öğrenci performansıyla ilgili daha gerçekçi değerlendirmeler arayışı içine girmesiyle başlamıştır ve öğrencinin gerçekçi koşullarda karmaşık ödevleri yaparken öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığını ölçmeye çalışmaktadır. Bu özelliğinden dolayı “gerçekçi değerlendirme” adını almaktadır. MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin tanımlanmasında bu terim “otantik değerlendirme” olarak anılmakta ve öğrencinin yerine getirdiği görevin/işin/ödevin ve kalitesinin değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (<http://talimterbiye.mebnet.net>).

Farklı şekillerde adlandırılan bu değerlendirme yaklaşımları için pek çok ortak noktadan söz edilebilir. Öğrencinin değerlendirmede aktif olarak rol alması (öğretmenle beraber grup değerlendirmesi veya öz değerlendirme), öğrenme ürününün yanı sıra öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi, bilgiyi kullanma ve gerçek yaşam durumlarına yakın ürünler ortaya koyma biliş ve becerisinin kazanılması, öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişimine katkıda bulunması (sorumluluk alma, objektif olma, iç denetim gibi), öğrencilerin değerlendirme ölçütlerinden haberdar olması, böylelikle şeffaf ve objektif bir değerlendirme yapılabilmesi ve öğrencinin zaman içindeki gelişimini izlemeye olanak vermesi bunlar arasında sayılabilir. (ODTÜ, 2006).

Öte yandan, yukarıda pek çok ortak özelliği sıralanan ve farklı şekillerde adlandırılan bu yaklaşımlarla ilgili kavram karmaşasının ortaya çıkmasında temel sorunun, şimdiye kadar uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin bir anda rafa kaldırılmış gibi ve biraz da olumsuz anlam katılarak, “geleneksel” adıyla sınıflandırılması ve yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ortaya konan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ise çoğu eğitimci tarafından “yeni” olarak adlandırılması olduğu düşünülmektedir. Burada iki temel sıkıntıdan bahsetmek mümkündür. İlki, bugüne kadar eğitim sistemi içinde sıklıkla kullanılan uzun cevaplı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı testler vb. ölçme araçlarının ve bu araçlar yardımıyla yapılan değerlendirmelerin bir anda “geleneksel” olarak adlandırılmaya başlanmasının, öğretmenler tarafından sanki bu ölçme araçları artık tarihe karışmış, gereksiz, uygun olmayan ve artık hiçbir şekilde kullanılmayacak ölçme araçları gibi algılanmasına neden olmasıdır. Bu anlamda, bu ölçme araç ve yöntemlerinin “geleneksel” olarak sınıflandırılmasının yanlış anlaşılmalara yol açtığı düşünülmektedir. İkincisi; yakın tarihimize baktığımızda görebileceğimiz gibi, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında, Köy Enstitülerindeki eğitim uygulamalarına kadar yaparak-yaşayarak öğrenmenin, dolayısıyla da bugün “yeni” olarak adlandırdığımız ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin izlerinin orada bulunabilmesidir. Dolayısıyla burada sözü edilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin “yeni” olmadığını, ancak günümüz eğitim sisteminde “yeni” ve/veya “yeniden” kullanılmaya başlandığını söylemek daha doğru olacaktır.

Bu çalışmada amaç, semantik savaşı vermek değil, bu durumla ilgili farkındalığı arttırmak ve ölçme ve değerlendirme alanında ortak bir dil kullanımı konusunda duyarlılık oluşturmaktır. Terimlerin uyumlu kullanımına özen gösterilmesinin, bir alanda kullanılan tüm terimler üzerinde uzlaşılmasa da en azından büyük bir kısmı üzerinde hem fikir olmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Anderson, R. S. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift From Traditional Assessment to Alternative Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5-16.
- Atılğan, H. (2006). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2002). Matematik Eğitiminde Alternatif Bir Değerlendirme Olarak Bireysel Gelişim Dosyası Uygulaması. *ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, ANKARA.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Chatterji, M. (2003). Designing and Using Tools for Educational Assessment. *Boston: Pearson Education, Inc.*
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırıcılık Yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme: Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Hannon, J. (1997). How Will Implementing Authentic Assessment Procedures During Choice Time Affect Teacher/Parent Communication?. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, Report No: ED 416955.
- Karakuş, F. (2006). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Adana: Çukurova Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karip, E. (2007). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lord, F. ve Novick R.M. (1968). Statistical Theories of Mental Test Scores. *New York: Addison Wesley Publishing Company*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü Program Geliştirme ve Ölçme-Değerlendirme Birimi. "Performans Değerlendirmesi". <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/performans.html> adresinden 7 Ocak 2008'de alınmıştır.
- Mehrens, W. A. (1992). Using Performance Assessment for Accountability Purposes. *Educational Measurement*, 11(4), 3-9.

- Orta Doğu Teknik Üniversitesi (26 Nisan 2006). ODTÜ Eğitim Fakültesi Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Çalıştay Özeti. Web: <http://www.fedu.metu.edu.tr/images/digital/rapor.doc> adresinden 7 Ocak 2008'de alınmıştır.*
- Olkun, S. ve Toluk Uçar Z. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Parker, W.C. (2005). *Social Studies in Elementary Education*. New York: Prentice Hall.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taras, M. (2005). Assessment-Summative and Formative-Some Theroretical Reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466-478.
- Tekin, H. (1996). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*, 10. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları, No:549, Ankara: 4 Akşam Sanat Okulu.
- Torgerson, W.S. (1958). *Theory and Methods of Scaling*. New York: John Willey Inc.
- Turgut, M.F. (1992). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Walsh, W.B., Betz, N.E. (2001). *Tests and Assessment*. (Fourth Edition). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Yanpar Yelken, T. (2006). İlköğretim Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Tamamlayıcı Değerlendirme Yaklaşımları Konusundaki Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 58-75.



## MÜZİK YETENEĞİNE YÖNELİK ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Gökmen ÖZMENTEŞ\*

Yrd. Doç. Dr. Sabahat ÖZMENTEŞ\*\*

### ÖZET

A. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı'nın anahtar kavramı olan özyeterliğin müzik eğitimi alanında da ele alındığını görmekteyiz. Müziksel ürünlerin altında yatan gizil bir sosyal psikolojik değişken olarak MYYÖ'in (Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik) başta performans ürünleri olmak üzere farklı müziksel değişkenlerle kurduğu ilişkinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu çalışma MYYÖ'in ölçülmesinde kullanılabilecek olan MYYÖÖ'nin (Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği) geliştirilme aşamalarını ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Beş kategorili Likert türünde hazırlanan ölçeğin deneme çalışmaları Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları'nda, Kocatepe Üniversitesi Konservatuvarı'nda ve Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde okuyan toplam 212 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucu 20 maddenin toplanabildiği tek faktörlü bir ölçek olduğu görülen MYYÖÖ'nin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının .90 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin iki yarı güvenirliği Spearman Brown formülüne göre hesaplanmış ve r:.90 olarak bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Özyeterlik, müzik yeteneğine yönelik özyeterlik, ölçek

---

\* Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü, gozmentes@gmail.com

\*\* Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, sabahatozmentes@gmail.com

## GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, lise ve üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin; kendileri, aileleri, arkadaşları ve öğretmenleri gibi yakın çevrelerinin düşünce ve görüşleri doğrultusunda biçimlenen müzik yeteneğine yönelik özyeterlik (MYYÖ) inançlarının ölçülmesinde kullanılabilen olan Müzik Yeteneğine Yönelik Özyeterlik Ölçeği'nin (MYYÖÖ) geliştirilme aşamalarını ortaya koymaktır. Sosyal psikolojik bir değişken olarak özyeterlik kavramının açılımının yapılması MYYÖÖ'nin kavramsal içeriğinin anlaşılması açısından önem taşımaktadır. İngilizce'de "öz" hecesi ile başlayan ve kişilerin fiziksel, davranışsal ve psikolojik niteliklerine ilişkin tepkilerini içeren yaklaşık bin adet kelime vardır (Zimmerman, 2001: vii). Bunun yarattığı en temel sorun, bu kavramların birbirlerine olan yakınlığı sonucu oluşan kavram yanılgılarıdır. Bu yüzden eldeki çalışmada öncelikle özyeterlik kavramının gelişimine ve ayırt edici özelliklerine değinilecektir.

### Özyeterlik Nedir?

1970'li yıllarda davranışçı geleneğin yaklaşımlarını reddederek güdünün önemini vurgulamaya başlayan A. Bandura, geliştirdiği Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory) ile Miller ve Dollard'ın Sosyal Öğrenme ve Taklit Kuramının ve Walters ile birlikte katkı sağladığı Sosyal Öğrenme Kuramının çerçevesini genişletmiştir (Pajares, 2002). Ardından, 1980'li yıllarda sonuç beklentilerinin (outcome expectations) yanı sıra, özyeterlik inançları olarak tanımladığı kişisel bir özelliğin de güdünün önemli bir belirleyicisi olduğunu vurgulayan A. Bandura, eğitim psikolojisinde ve sosyal psikolojide yeni bir sayfa açmıştır (Zimmeman, 2000). Başlangıçta güdüyü sonuç beklentileriyle birlikte ele alan ve onun bir ürünü olarak gören Bandura (1997), sonraları güdünün özyeterlikle olan ilişkisini keşfetmiş ve güdünün her ikisinden de etkilendiğini ancak özyeterliğin daha etkili olduğunu vurgulamıştır. Çünkü bir işe yönelik sonuç beklentilerinin altında da kişinin o işteki yeterliğine ya da yapabilirliğine ilişkin düşüncelerinin yer aldığını görmüştür.

Bandura özyeterliği, kişinin tasarlanmış bir hedefe ulaşmak için yapması gereken işleri düzenleyebilmesine ve yerine getirebilmesine ilişkin sahip olduğu yeterliğine olan inancı olarak tanımlamıştır (Bandura, 1977, 1997). Bir başka deyişle özyeterlik, kişinin öğrenmeye ya da bir beceri sergilemeye ilişkin yeterliliğine ilişkin inancıdır (Bandura, 1986; Pintrich, 2000; Cobb, 2003). Özyeterliğin tanımında dikkati çeken düzenleme ve yürütme kavramları özyeterlik inançlarının bir işi yerine getirme konusundaki olası etkisine vurgu yapmaktadır. Özyeterlik inancı bir iş

öncesinde güdüyü çok güçlü bir şekilde etkileyebilmektedir. Bir hedefe ulaşma konusunda kendilerini yeterli hisseden bireyler, bu konuda kendilerini yeterli hissetmeyenlere oranla daha fazla çalışmakta ve vazgeçme eğilimi göstermemektedirler (Stone, 1998).

Özyeterliğin bir başka önemli özelliği de, fiziksel ya da psikolojik temelli kişisel bir özelliğe değil, belirli bir beceri ya da performansa odaklı olmasıdır. Bu noktada özyeterlikle özgüven kavramlarının benzemekle birlikte farklı olduğunu vurgulamak gerekir. Alanyazında özgüven ve özyeterlik kavramları farklı terimlerle ancak, eş ya da çok yakın anlamlarda kullanılmaktadır. Örneğin, Brown et al. (2001) özgüven kavramını akademik, sportif ya da sosyal bir alana ilişkin kişinin sahip olduğu beceri ve yeteneklere ilişkin güveni olarak tanımlamış ve bu bağlamda özgüven ve özyeterlik kavramlarının eş anlamlı olabileceğini iddia etmişlerdir. Oysa ki, Bandura özyeterliğin özgüvenden farklı bir özellik olduğunu önemle vurgulamıştır (Tafarodi ve Swann, 2001). Özyeterliğin özgüvenden farkı, performans (beceri) odaklı olmasıdır. Bu durum, özyeterlik kavramının belirsizliğinden değil, özgüven kavramının psikoloji alanında özyeterliği de içine alacak kadar farklılaşan kavramsal içerik genişlemesinin bir sonucudur. Özgüven kişinin bir bütün olarak kendini değerlendirmesi sonucu vardığı genel yargılardır. Örneğin, bir kişinin spor alanında kendini yetenekli ya da yeterli hissetmemesi o kişide genel bir güvensizliğe ya da çatışmaya yol açmayabilir. Yani bir konudaki özyeterlik eksikliği genel bir özgüven sorununa yol açmayabilir. Bu çalışmada özyeterlik kavramı A. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramında tanımladığı gibi belirgin bir beceriyi düzenleyebilme ve yürütebilme aşamalarının sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğine ilişkin kişinin taşıdığı inancı içermektedir.

### **Özyeterlik Neden Ölçülür?**

Psikologlar özyeterlik kavramını insan davranışlarının kestirilmesi ve anlaşılmasında temel bir özellik olarak görmektedir. Başta eğitim psikolojisi olmak üzere psikolojinin diğer alt disiplinlerinde sıklıkla ele alındığını gördüğümüz özyeterlik kavramı, psikoloji dergilerinin 2000 yılından günümüze dek olan sayılarında yayınlanan makalelerin % 11'inde ele alınan bir konu olmuştur (Gore, 2006). Öğrenme ürünlerinin niteliği ve akademik başarının bir yordayıcısı olarak özyeterlik inançları eğitim bilimi açısından oldukça çekici bir konu olmaya başlamıştır. Öte yandan sosyal bilişsel kuramcılar da özyeterlik inançlarının eğitim psikolojisinin önemli bir konusu olan özdüzenlemeli öğrenmenin anahtar değişkeni olduğu konusunda birleşmektedir (Bandura, 1986; Rosenthal ve Bandura, 1978; Schunk, 1986; Zimmerman, 1986). Bu bağıntı özyeterlik inançlarının öğrenme taktikleri,

kendini gözlemlene ve akademik başarı gibi değişkenlerle olan yakın ilişkisini içermektedir. Şöyle ki, yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğrencilerin düşük özyeterlik inancına sahip öğrencilere göre öğrenme taktikleri kullanımı (Kurtz ve Borkowski, 1984), öğrenme ürünlerinin gözlemlenmesi (Diener ve Dweck, 1978; Kuhl, 1985), görev seçimi (Bandura ve Schunk, 1981; Zimmerman, 1985), çalışmanın etkiliği (Thomas ve diğ., 1987), beceri kazanımı (Schunk, 1984) ve akademik başarı (Thomas ve diğ. 1987; Choi, 2005) açılarından daha hızlı ve üstün gelişim gösterdikleri anlaşılmıştır.

Karmaşık öğrenme ve performans süreçlerini içeren müziksel gelişimde özyeterlik inançlarının belirlenmesi, müzik eğitiminin belirlenmiş hedeflerine ulaşılması açısından gizil bir değişken olarak değerlendirilebilir. Müzik eğitiminde performans ürünlerine dayanan değerlendirmeler sonucunda, bu ürünlerin altında yatan psikolojik ve sosyal psikolojik değişkenler gözden kaçabilmektedir. Ancak son yıllarda bu gizil değişkenlerin performans ürünleriyle olan olası etkileşimlerini açığa çıkaran araştırmaların sayısında hızlı bir artış görülmektedir (Chung, 2006; McPherson ve McCormick, 2006; Smith, 2005; Nielsen, 2004, 2001; McCormick ve McPherson, 2003; Young ve diğ. 2003; Hallam, 2001; McPherson ve Renwick, 2001; Pitts ve diğ., 2000; Nielsen, 1999a, 1999b; Hallam 1998; Barry, 1992). Örneğin, McPherson ve McCormick, (2006) özyeterlik inancının çalgı performansında en önemli etken olduğu sonucuna varmışlardır. Nielsen (2004) çalgı çalışma sürecinde yüksek özyeterlik inancına sahip öğrencilerin bilişsel taktik kullanımının düşük özyeterlik inancına sahip öğrencilere oranla daha etkili olduğunu saptamıştır. McCormick ve McPherson (2003) çalgı performansında güdü ve çalışmanın niteliği gibi etkenler ile birlikte özyeterlik inancının da etkili olduğunu belirlemiştir. Özmenteş (2006) ise günlük çalgı çalışma süresi ve MYYÖ arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Aynı araştırmada günlük çalgı çalışma süreci ile çalgı performans düzeyi arasında da anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıktığından, MYYÖ inançlarının çalgı performansı ile ilgili bir değişken olduğu sonucuna varılabilir. Tüm bu bulgular birleştirildiğinde ve özyeterlik inançlarının öğrenme ürünleri ile olan olası ilişkisi, onları yordama ve biçimleme düzeyi hatırlandığında, müziksel ürünlerin derinden incelenmesi açısından özyeterlik inançlarının önemi anlaşılacaktır. Bu tür araştırmalarda kullanılacak ölçme araçlarının geliştirilmesi de bu alana yapılacak önemli bir katkı olarak değerlendirilmelidir.

## Özyeterlik Nasıl Ölçülür?

Özyeterlik inançlarının ölçülmesinde belirgin bir beceri ya da performansa yönelik yeterliği içeren maddelerden oluşan ölçekler yaygınca kullanılmaktadır (Zimmeman, 2000). Bu tür ölçekler sadece eğitim alanında değil, birçok farklı alana yönelik özyeterliğin ölçülmesinde de yaygın olarak kullanılmaktadır (Dellinger ve diğ., 2008; Brouwers ve Tomic, 2001; Chaney ve diğ., 2007; Smith ve Betz, 2000; Nielsen ve Moore, 2000; Strauser ve Berven, 2006; Kranz, 2003; Gardiner ve diğ., 1997; Horan ve diğ., 1998). Bunlardan Likert tipi ölçeklerin, hazırlanma, uygulama ve çözümleme açılarından taşıdığı kolaylıklar açısından daha yaygın olarak kullanıldığını görüyoruz. Maurer ve Pierce (1998) da özellikle de akademik özyeterliğin ölçülmesinde Likert tipi ölçeklerin daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, iyi tasarlanmış ve performans odaklı maddelerden oluşan bu ölçeklerin yanıtlayıcıların algılaması ve yanıtlanması açısından da kolaylıklar taşıdığı söylenebilir. Müzik eğitimi alanında özyeterlik ve buna yakın sayılabilecek özgüven ya da benlik saygısı gibi özelliklerin ölçülmesinde de eşit aralıklı ölçeklerin kullanıldığını görüyoruz. Bu tür ölçeklere *Self-Esteem of Musical Ability* (Schmitt, 1979), *Self-Concept in Music Scale* (Svengalis, 1978) ve *Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Ölçeği* (Özmenteş, 2005) örnek olarak gösterilebilir. Ülkemizde yapılan müzik eğitimi araştırmalarında psikolojik ve sosyal psikolojik değişkenlerin sıklıkla ele alınmadığını gözlemleyebiliriz. Buna neden olarak bu tür değişkenlerin ölçümünde kullanılabilir Türkçe olarak hazırlanmış, geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının eksikliği gösterilebilir. Bu çalışmanın ülkemiz müzik eğitimi bilimi alanında yapılacak psikometrik ölçümlere katkıda bulunması ve benzer ölçeklerin geliştirilmesine kaynaklık edeceği beklenmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde MYYÖÖ'nin geliştirilme aşamaları sırasıyla açıklanacaktır.

### 1. Kavramsallaştırma

Akademik boyutta özyeterliğin ölçülmesinde en temel nokta, ölçek maddelerinin belirli bir ders ya da ders içeriği ile bağıntılı olması gerektiğidir (Gore, 2006). Bu bağlamda ölçme aracının konusunu oluşturan "müzik yeteneğine yönelik özyeterlik" kavramının alanyazın çerçevesinde çözümlemesi yapılmıştır. Ardından müzik yeteneği ve özyeterlik kavramlarının birbirlerinden kopuk olan içeriklerinin nasıl bir araya getirilebileceği konusunda benzer ölçekler ve ilgili alanyazın temel alınmıştır.

## **2. Maddelerin Seçimi Ve Madde Havuzunun Oluşturulması**

Ölçek maddelerinin oluşturulmasında öncelikle müzik eğitimi alanından *Self-Esteem of Musical Ability* ( $\alpha=.91$ ) (Schmitt, 1979) ve *Müzik Yeteneğine İlişkin Özgüven Ölçeği* ( $\alpha= .87$ ) (Özmenteş, 2004) adlı ölçekler incelenmiştir. Bu verilere, özyeterliğin ölçüldüğü değişik alanlara ait ölçeklerin kavramsal içeriklerinin, soru yapılarının ve ölçek türlerinin incelenmesinden elde edilen veriler de eklenerek, MYYÖÖ'ne ait soru havuzu oluşturulmuştur. Böylelikle elde edilen 51 maddenin 30'ü olumlu, 21'i olumsuz madde olarak belirlenmiş ve bu maddeler olumlu ve olumsuz olarak karışık ve yer yer sıralı olarak düzenlenmiştir. Ölçek için en uygun ölçek türü olarak, hazırlanış, uygulama ve analiz açılarından en kullanışlı ve yaygın tür olan Likert tipi ölçek seçilmiştir. Beşli dereceleme kategorisine sahip olan ölçekte maddeler; Kesinlikle katılıyorum (5 puan), Katılıyorum (4 puan), Az katılıyorum (3 puan), Katılmıyorum (2 puan), Kesinlikle katılmıyorum (1 puan) şeklinde düzenlenmişlerdir.

## **3. İçerik Geçerliği (Uzman Görüşleri)**

İçerik geçerliği, uzman görüşlerine başvurularak ölçme aracının kullanılacağı amaç için uygun olup olmadığına, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğine ilişkin karar vermedir (Karasar, 2002). Ölçek bu amaçla uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Pişano alanında görev yapan iki öğretim üyesi, viyolonsel alanında görev yapan bir öğretim üyesi, viyola alanında görev yapan bir öğretim üyesi ve müzik teorisi ve işitme alanında görev yapan bir öğretim üyesinden alınan görüşler doğrultusunda 51 maddelik ilk ölçek 6 maddesi elenerek 45 maddeye düşürülmüştür. Bu aşamada ölçeğin 27 olumlu, 18 olumsuz maddeden oluştuğu görülmüştür. Bunun yanı sıra ölçeğin içerik ve biçim açısından düzeltmeleri alınan uzman görüşleri sonunda gerçekleştirilmiş ve pilot denemeye hazır duruma getirilmiştir.

## **4. Pilot Deneme (Maddelerin Düzenlenmesi ve Deneme Ölçeğinin Uygulanması)**

Gerekli düzeltmeler sonucu 45 maddeye düşen ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında, Kocatepe Üniversitesi Konservatuvarında ve Akdeniz Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü'nde okuyan toplam 212 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Yanlış ve eksik işaretlenen altı adet ölçek çıkarıldıktan sonra istatistiksel analizler 206 ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

45 maddelik deneme ölçeğinin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .802 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 14 faktör bulunduğu, açıklanan toplam varyansın % 64.96 olduğu ve birinci faktördeki 21 maddenin faktör yüklerinin .424 ve .706 arasında değiştiği saptanmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı .479 ve .747 arasında değişmektedir. Çizgi grafiğinde görülen birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, ortak faktör varyansına ait değerler ve birinci faktördeki yük değerleri dikkate alındığında ölçeğin çok faktörlü olabileceği gibi bir faktörde de görülebileceğini ortaya koymaktadır. Birinci faktörde toplanan 21 maddenin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları Tablo 1.'de verilmiştir. Böylece 45 maddeden 21 maddeye düşen ve tek faktörde toplanabilen ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Ardından, madde toplam korelasyonu .35'in altında olan 39. madde ölçekten çıkarılmış, madde toplam korelasyonları .35 ve üzeri olan 20 madde korunmuştur. Böylece 20 maddelik son halini alan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .90 olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin iki yarı güvenilirliği Spearman Brown formülüne göre hesaplanmış ve r:.90 olarak bulunmuştur.

**Tablo 1.** 21 Maddelik Ölçeğin Faktör Ve Madde Toplam Korelasyonu

Madde No	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
21	.706	.68
15	.700	.67
29	.659	.57
09	.645	.62
12	.639	.63
33	.619	.61
14	.609	.55
25	.577	.55
04	.576	.49
13	.562	.50
32	.530	.51
16	.529	.44
03	.522	.42
43	.520	.45
07	.510	.48
01	.509	.48
35	.497	.42
27	.496	.45
31	.486	.46
19	.476	.38
39	.424	.34
21	.706	.68

## SONUÇ

Bu analizler MYYÖÖ'nin lise ve üniversite düzeyinde mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin müzik yeteneğine yönelik özyeterlik düzeylerinin ölçülmesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin puan aralığı 20-100 arasındadır. Öğrencinin ölçekten aldığı puan ile müzik yeteneğine yönelik özyeterliği arasında doğrusal bir ilişki olacaktır. MYYÖÖ araştırıldığı kadarıyla dünyada örneklerine çok sık rastlanmayan, ülkemizde ise ilk kez geliştirilen bir ölçek olarak önem taşımaktadır. Uluslararası alanyazında müziksel özelliklerle psikolojik ya da sosyal psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiler sıklıkla incelenmektedir. Benlik saygısı ya da özgüven gibi daha genel kişisel özelliklerle müziksel değişkenler arasındaki ilişkilerin yanı sıra performans ya da bir niteliğe odaklı değer ve inançlar özellikle ülkemizde araştırılmayı beklemektedir. Bu tür araştırmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi bu açıdan büyük önem taşımaktadır. Özellikle müzik eğitimi alanındaki lisansüstü çalışmalar ve bilimsel araştırma projeleri ölçme aracı geliştirme ve uygulama açısından birer olanak olarak görülmeli, bu araştırmada elde edilen ölçek ve benzerlerinin sayılarının artması gerekmektedir.

## MÜZİK YETENEĞİNE İLİŞKİN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerden her birini okuduktan sonra bu ifadenin size uygunluk derecesini gösteren sütuna ait olan ve ifadenin hizasında bulunan kutucuğu X ile işaretleyiniz.	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Az Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1. Müzikle ilgili konularda kendimden şüphe duymam.					
2. Müzikle ilgili çalışmalarda hiç zorluk çekmem.					
3. Sınıfta bir müzik yeteneği yarışması yapılırsa asla kazanamam.					
4. Müzik konusunda yetenekli olduğumu düşünmem.					
5. Arkadaşlarım yaptığım müziği gerçekten beğenirler.					
6. Günün birinde usta bir müzisyen olacağım.					
7. Koro yada orkestralarda yer alabilecek kadar yeterliyim.					
8. Müzik konusunda kendimden çok fazla şey beklerim.					
9. İnsanlar müzik yeteneğime hayranlar.					
10. Müzik konusunda başarısızım.					
11. Müzikteki gelişimimden memnunum.					



12. Müzikle ilgili her türlü çalışmaya kendimi hazır hissederim.					
13. Arkadaşlarıma kıyasla kendimi yetenekli bulurum.					
14. Müzik yeteneğim hakkında şüphe duyarım.					
15. Müzik yeteneği ile sıvrılmış biriyim.					
16. Müzikle ilgili en zor noktalarda bile zorlanmam.					
17. Çok zor bir eseri bile çalışmayı tereddütsüz kabul ederim.					
18. Müzikle ilgili beklentileri eksiksiz yerine getirebilirim.					
19. Kalabalık ortamlarda müzik yeteneğimi sergilemekten çekinmem.					
20. Müzikteki başarıyı en fazla yeteneğime borçluyum.					

### KAYNAKÇA

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercises of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barry, N. (1992). The effects of practice strategies, individual differences in cognitive style, and gender upon technical accuracy and musicality of student instrumental performance, *Psychology of Music*, 20 (2), 112–123.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2001). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Brown, J. D.; Dutton, K. A. & Cook, K. E. (2001). From the top down: self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Chaney, D., Hammond, M. S., Betz, N. E., & Multon, K. D. (2007). The reliability and factor structure of the career decision self-efficacy scale-SF with African Americans *Journal of Career Assessment*, 15, 194-205.
- Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology In The Schools*, 42 (2), 197-205.

- Chung, J. W. (2006). *Self-regulated learning in piano practice of middle-school piano majors in Korea*. Kolombiya Üniversitesi, ABD. Doktora Tezi. İnternet'ten 7 Kasım 2005'de <http://www.umi.com/dissertations/gateway> adresinden alınmıştır.
- Cobb, R. J. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses*. Doktora Tezi. Virginia Polytechnic Institute and State Üniversitesi, ABD. İnternet'ten 7 Kasım 2005'de <http://www.umi.com/dissertations/gateway> adresinden alınmıştır.
- Dellinger, A. B. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: development and use of the TEBS-self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance strategy and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 451-462.
- Gardiner, M., Luszcz, M. A. & Bryan, J. (1997). The manipulation and measurement of task-specific memory self-efficacy in younger and older adults. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 209-227.
- Gore P. A., Jr. (2006). Academic self-efficacy as a predictor of college outcomes: two incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14, 92-115.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*. 26, 116-132.
- Hallam. S. (2001). The development of metacognition in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 18 (1),27-39.
- Horan, M. L., Kim, K. K., Gendler, P., Froman, R. D., & Patel, M. D. (1998). Development and evaluation, of the osteoporosis self-efficacy scale. *Research in Nursing & Health*, 21, 395-403.
- Karasar, N. (2002) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Kranz, K. (2003). Development of the alcohol and other drug self-efficacy scale. *Research on Social Work Practice*,13, 724-741.

- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognitive-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. J. Kuhl & J. Beckman (Ed.), *Action control* (pp. 101 -128). New York: Springer.
- Kurtz, B. E. & Borkowski, J. G. (1984). Children's metacognition: Exploring relations among knowledge, process, and motivational variables. *Journal of Experimental Child Psychology*, 37, 335- 354.
- Maurer, T. J., & Pierce, H. R. (1998). A comparison of likert scale and traditional measures of self-efficacy. *Journal Of Applied Psychology*, 83, 324-329.
- McCormick, J. & McPherson, G. (2003). The role of self-efficacy in a musical performance examination: An exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37-51.
- McPherson, G. & McCormick, J. (2006). Self Efficacy And Music Performance. *Psychology of Music*. 34 (3), 322-336.
- McPherson G., & Renwick, J. M. (2001). A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. *Music Education Research* 3 (2 ), 169-186.
- Nielsen, I. L.,& Moore K. A. (2000). Psychometric data on the mathematics self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*. 63, 128-137.
- Nielsen, S. (1999a). Regulation of learning strategies during practice: a case study of a single church organ student preparing a particular work for a concert performance. *Psychology of Music*,27(2), 218-229.
- Nielsen, S. (1999b). Learning strategies in instrumental music practise. *British Journal of Music Education*, 16, 275–291.
- Nielsen, S. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3 (2), 155-167.
- Nielsen, S. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32 (4), 418-431.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*.  
 İnternet'ten 25 Kasım 2007'de  
<http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden  
 alınmıştır.

- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Motivation In Promoting And Sustaining Self-Regulated Learning. Smith, P. K. (Ed.), *Psychology of Education: Major Themes: Pupils And Learning*. Londra, İngiltere.
- Pitts, S.; Davidson, J. & Mcpherson, G. (2000). Developing effective practise strategies: case studies of three young instrumentalists. *Music Education Research*, 2 (1), 45-56.
- Rosenthal, T. L. & Bandura, A. (1978). Psychological modeling: Theory and practice. S. L. Garfield & A. E. Bergin (Ed.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (2nd ed. , pp. 621-658). New York: Wiley.
- Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 199-218.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal-setting: Effects on self -efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 347-369.
- Smith, H. M., & Betz, N. E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8, 283-301.
- Smith, B. P. (2005). Goal Orientation, Implicit Theory of Ability, And Collegiate Instrumental Music Practice. *Psychology of Music, Cilt:33, Sayı:1*, [36-57].
- Strauser, D. R.,& Berven, N. L. (2006). Construction and field testing of the job seeking self-efficacy scale. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 49, 207-218.
- Stone, D. (1998). *Social cognitive theory*. İnternet'ten 6 Eylül 2006 'da [http://hsc.usf.edu/~kmbrown/Social\\_Cognitive\\_Theory\\_Overview.html](http://hsc.usf.edu/~kmbrown/Social_Cognitive_Theory_Overview.html) adresinden alınmıştır.
- Svengalis, S. (1978). *Musical attitude and the preadolescent male*. Iowa Üniversitesi, ABD. Doktora Tezi. İnternet'ten 23 Nisan 2005'de <http://www.umi.com/dissertations/gateway> adresinden alınmıştır.
- Tafarodi R. W. & Swann, W. B. Jr. (2001). Two dimensional self-esteem: theory and measurement. *Personality And Individual Differences*, 31, 653-673.
- Thomas, J. W., Iventosch, L. & Rohwer, W. D. (1987). Relation-ships among student characteristics, study activities, and achievement as a

function of course characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 12, 344-364.

Young, V.; Burwell, K.& Pickup, D. (2003). Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: a case study research project. *Music Education Research*. 5 (2), 139-155.

Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307-313.

Zimmerman, B. (1985). The development of "intrinsic" motivation: A social learning analysis. *Annals of Child Development*, 2, 117 -160.



# **TIP EĞİTİMİNDE PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YAKLAŞIMINDA ÖĞRENCİ ÖZDEĞERLENDİRME BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**- Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği-**

**Dr. Ayşen Melek AYTUĞ KOŞAN\***

**Prof. Dr. Nizamettin KOÇ\*\***

## **ÖZET**

Araştırmada, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi (AÜTF) Dönem I ve III öğrencilerinin; Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) etkinliklerindeki performanslarına ilişkin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında tutarlılık düzeylerinin ortaya konması ve çeşitli değişkenler göre incelenmesi amaçlanmıştır. AÜTF’de 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında yürütülen çalışmaya, 340 Dönem I, 301 Dönem III ve bu dönemlerde PDÖ yönlendiriciliği yapan 64 öğretim üyesi katılmıştır. Veriler PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Dönem I öğrencilerinin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin puanları arasında manidar bir ilişki bulunmazken, Dönem III öğrencileri için istatistiksel olarak manidar, ancak düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Dönem I ve III öğrencilerinin kendi performanslarını değerlendirirken eğitici değerlendirmelerinden oldukça fazla uzaklaştıkları görülmektedir. Hem Dönem I, hem de Dönem III öğrencileri için yanlılık indeksi puanları negatif bulunmuştur. Her iki dönem öğrencileri arasında üst düzey akademik başarı gösteren grupta, pozitif yönde istatistiksel olarak manidar bir ilişki saptanmıştır. Dönem I ve III öğrencilerinde kendilerini eğiticilerine göre

---

\* Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi ve Bilişimi ABD

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme Değerlendirme ABD

daha düşük olarak değerlendirenlerin oranı üst düzey akademik başarı grubunda daha yüksek bulunmuştur. PDÖ sürecine, bu beceriye yönelik açık ve net hedeflerin, planlanmış eğitim etkinliklerinin ve sürekli uygulamaların yerleştirilmesi, öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesi için önemli bir ilk adım olabilir. Öğrencilerin öz değerlendirme becerisi

kazanımlarının periyodik olarak izlenmesine yönelik araştırmalar planlanmalı ve yürütülmelidir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz değerlendirme, Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ), Tıp eğitimi

## GİRİŞ

Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesinde (AÜTF) 2002-2003 Eğitim-Öğretim Yılında itibaren mezuniyet öncesi tıp eğitimini Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) merkezli olarak uygulamaya başlamıştır.

PDÖ ile içerik hedeflerinin yanı sıra problem çözme, ekip çalışması, değişikliklerle baş etme, ömür boyu veya kendi kendini yönlendirerek öğrenme ve öz değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmektedir. Bu beceriler içinde öz değerlendirme, hem geliştirilmesi gereken bir beceri olarak hem de Tıp Eğitiminde kazandırılması hedeflenen temel yeterliliklerin değerlendirilmesinde kullanılması gereken değerlendirme yöntemlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğrencinin kendi yeterliliğini ve başarılarını/başarısızlıklarını doğru ve yeterli olarak değerlendirebilmesi becerisi (öz değerlendirme becerisi), geliştirmesi istenen bir beceri olarak ortaya konduğu gibi diğer beceri ve yeterliliklere paralel olarak da değerlendirilmesi beklenmektedir.

Eğitim programına, eğitici ve öğrencilere geribildirim sağlaması açısından, PDÖ uygulamaları ile bu becerinin geliştirilmesine ne ölçüde katkı sağlandığının ortaya konması önemli bulunduğundan bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Türkiyede Tıp Eğitimi alanında yapılan ilk öz değerlendirme çalışması olması nedeniyle, içinde bulunulan kültür ve tıp eğitimine yönelik olarak, öz değerlendirme becerilerine ilişkin önemli girdiler sağlayarak alana katkıda bulunacağı ön görülmüştür.



## AMAÇ

Araştırmada; AÜTF Dönem I ve III öğrencilerinin; PDÖ etkinliklerindeki performanslarına ilişkin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında tutarlılık düzeylerinin ortaya konması ve çeşitli değişkenler göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyi nedir?

- Öğrencilerin buldukları eğitim dönemleri bakımından (Dönem I ve III) değerlendirmelerin tutarlılık düzeyleri arasında istatistiksel açıdan manidar bir farklılık var mıdır?

- Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyleri;

- Cinsiyete göre

- Mezun olunan ortaöğretim programlarına göre

- Öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre

istatistiksel bakımdan manidar farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Araştırmanın çalışma gruplarını, AÜTF’de 2005-2006 Eğitim-Öğretim yılında eğitim gören 340 Dönem I, 301 Dönem III ve bu dönemlerde PDÖ yönlendiriciliği yapan 64 öğretim üyesi oluşturmuştur.

Uygulama sırasında Dönem I’de 283 (%83.7), Dönem III’de 277 (%92.1) öğrenciye ulaşılmıştır.

Araştırma için veriler, beş dereceli yirmi maddeden oluşan PDÖ Performans Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, öğrencilerin PDÖ oturumları sırasında göstermeleri beklenen profesyonel tutum, grupla etkileşim/gruba katılıma, bilgi kazanmaya, iletişim becerilerine, problem çözme becerilerine ve eleştirel düşünmeye yönelik performanslarına ilişkin yirmi maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin, çalışma grubu dışında kalan Dönem II öğrencileri ve PDÖ yönlendiricilerine uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Öncelikle ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla, hem öğrenci hem de eğitici formları için açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Bu analizde, öz değerlendirme ölçeğinin faktör yapısı incelendiğinde, tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin eğitici formu'nda 20 maddenin faktör yük değerleri 0.69 ile 0.88 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.66 ile 0.85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %67.77 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.96'dır. Ölçeğin öğrenci formunda ise yirmi maddesinin faktör yük değerleri 0,69 ile 0,88 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan maddelerin madde-toplam korelasyonları incelendiğinde ise, 0.33 ile 0.65 arasında değiştiği görülmektedir. Bütün maddelerin faktör yükü 0.32'nin üstündedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %30.07 ve Cronbach-Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.87'dir.

Öz değerlendirme becerisinin tutarlılığını saptamak için üç indeks kullanılmış olup bunlar aşağıda kısaca tanımlanmıştır.

*Gerçek puanlar ile tahmin edilen puanlar arası korelasyon:* Öğrencilerin tahmin ettikleri performansları ile gerçek performansları arasındaki korelasyon olarak ifade edilir.

*Yanlılık indeksi:* Bir ya da bir dizi gözlemde, öğrencinin kendi performansına yönelik tahmini ile gerçek performansları (eğitcinin verdiği puanlar) arasındaki ortalama farkı gösterir. Öğrencilerin kendi performanslarını gerçek performanslarına göre eksik ya da fazla tahmin edip etmediği hakkında bilgi verir. İndeksten elde edilen değer negatif ise öğrencilerin kendilerini olduklarından daha düşük, pozitif ise olduklarında daha yüksek olarak değerlendirdikleri yorumu yapılır.

*Sapma indeksi:* öğrencinin kendi performansına yönelik tahmini ile gerçek performansları arasındaki farkın mutlak değeridir. Yanlılık indeksinden farklı olarak fazla ve eksik tahminlerin birbirini götürmesini engelleyerek öğrencinin değerlendirmesinin gerçek performansından ne kadar uzaklaştığına ilişkin bilgi sağlar. Diğer bir deyişle uzaklaşmanın/sapmanın yönüne bakmaksızın miktarı hakkında bilgi sağlar.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### *I. Öğrenci Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyonlar*

Dönem I öğrencilerinin öz değerlendirme puanları ile eğiticilerin puanları arasında manidar bir ilişki bulunmazken, Dönem III öğrencileri için istatistiksel olarak manidar, ancak düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır.

Ankara Üniversitesi Tıp fakültesinde yürütülen bu çalışmada, Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki düşük düzeydeki ilişki, literatür çalışmalarının büyük çoğunluğu ile uyumlu görülmektedir. (Falchikov ve Bound, 1989; Scalbassi ve Woelfel, 1984; Tuosignant ve Des Marchais. 2002.; Sullivan ve ark., 1999; Woolliscroft ve ark.1993)

Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında görülen korelasyon her ne kadar istatistiksel olarak manidar bulunmakla birlikte ( $r=0.23$ ,  $p<.05$ ), bu çalışmanın, öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesini de hedefleyen PDÖ kapsamında yürütüldüğü gözönüne alınırsa bu ilişki düzeyi oldukça düşüktür.

Dönem I öğrencilerinde öz değerlendirme ile eğitici değerlendirmesi arasında bir ilişki bulunamamış olmasının nedeni, bu grubun eğitimin çok başında olmaları ve öğrencilerin eğitim ve değerlendirme süreçlerindeki deneyimsizliği olarak açıklanabilir.

Dönem III öğrencilerinin, PDÖ sürecine ilişkin daha fazla deneyim sahibi oldukları ve bu yolla hedeflenen öz değerlendirme becerisini kazanmaya ilişkin etkiye daha fazla maruz kaldıkları düşünülebilir. Ancak öğrenci öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki düşük düzeydeki tutarlılık PDÖ oturumlarında, sürece ilişkin yapılan değerlendirmelerin, öz değerlendirmeyi geliştirmek için yeterli olmadığına bir göstergesi olabilir. Öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesi için, PDÖ süreci içinde sürece ilişkin geribildirim almak ve vermek dışında, ne kadar doğru olarak, değerlendirme ve öz değerlendirme yapabildiklerine ilişkin de geribildirim almaları gereklidir. Ayrıca bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların da herkes için açık ve net olmaması da düşük tutarlılık düzeyini açıklayacak bir neden olabilir. Bu bağlamda Dönem III öğrencileri sistematik uygulamalarla, öz değerlendirme yapabilme konusunda yeterince deneyim kazanamamış olabilirler. Ayrıca, daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin, bu çalışmada kullanılan ölçeğin geliştirme sürecine katılmamış olmaları ve kriterlere ilişkin önbilgiye sahip olmamaları da tutarlılığın

düşük düzeyi için bir açıklama olabilir. Diğer bir açıklama da, bu çalışmada öz değerlendirilmenin performans değerlendirilmesi olarak yürütülmüş olması olabilir. Literatürde bilgiye dayalı doğru öz değerlendirme yapabilmenin performansa ilişkin doğru öz değerlendirme yapabilmekten daha erken geliştiğine ilişkin önemli tartışmalar vardır (Jansen, Grol, Crebolder, Rethans ve Vleuten, 1998).

Dönem I’de eğitici değerlendirmeleri ile öğrenci öz değerlendirme arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunamazken, düşük düzeyde de olsa Dönem III’de bir ilişkinin bulunması, öğrenci öz değerlendirme tutarlılığının eğitim aşamaları içinde gelişim gösterdiğini düşündürülebilir.

## ***II. Öz değerlendirme becerisinin tutarlılığına/doğruluğuna ilişkin indeksler: Yanlılık ve Sapma İndekslerine ilişkin bulgular***

Tablo 1’de Dönem I ve III öğrencilerinin PDÖ performans değerlendirme ölçeğinde kendilerini eğitimcilerle göre daha düşük, daha yüksek ve eşit olarak değerlendirmelerine ilişkin yüzde dağılımları görülmektedir. Kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük değerlendiren öğrencilerin oranı Dönem I’de (% 80) Dönem III’e (% 64) göre daha yüksek bulunmuştur ( $X^2(2) = 18.53, p < .05$ ). Ancak her iki dönemde de kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük olarak değerlendiren öğrenci oranı (underestimate), daha yüksek olarak değerlendirenlerin oranından (overestimate) daha yüksektir (Dönem I için  $X^2(1) = 111.4, p < .05$ , Dönem III için  $X^2(1) = 26.85, p < .05$ ) (Tablo 1).

**Tablo 1.** Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performanslarını Eğitimcilerle Göre Daha Düşük, Daha Yüksek ve Eşit Değerlendirmelerine Göre Dağılımı

Öğrencilerin Performanslarını Eğitimcilerle Değerlendirme Durumu	Dönem I		Dönem III	
	Öğrenci Sayısı	%	Öğrenci Sayısı	%
Daha düşük	227	80.2	177	63.9
Daha yüksek	51	18.0	92	33.2
Eşit	5	1.8	8	2.9
<b>Toplam</b>	<b>283</b>	<b>100</b>	<b>277</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin tahmin ettiği performansı ile gerçek performansları arasındaki farkın mutlak değeri olan sapma indeksi puan ortalamaları Dönem I öğrencileri için 14.3, Dönem III öğrencileri için 11.9 olarak hesaplanmıştır (Tablo2).

**Tablo 2.** Dönem I ve III Öğrencilerinin PDÖ Performansı Öz değerlendirme ve Eğitici Değerlendirme Puanları ve Tutarlılık Ölçütleri (Yanlılık ve Sapma İndeksleri)

Dönem	Öğrenci Sayısı	Öğrenci değerlendirme Puanı $\bar{X} \pm SD$	Öz değerlendirme Puanları $\bar{X} \pm SD$	Eğiticilerin Değerlendirme Puanları $\bar{X} \pm SD$	Sapma İndeksi $\bar{X} \pm SD$	Yanlılık İndeksi $\bar{X} \pm SD$
I	283	60.3 ± 10.16	69.8 ± 11.3	69.8 ± 11.3	14.3 ± 10.2	-10.1 ± 14.3
III	277	62.8 ± 11.39	67.8 ± 11.4	67.8 ± 11.4	11.85 ± 9.1	-4.8 ± 14.1

Sapma indeksi puan ortalamaları, Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin kendi performanslarını değerlendirirken eğitici değerlendirmelerinden oldukça fazla uzaklaştıklarını göstermektedirler. Başka bir deyişle, eğitici değerlendirmeleri kriter olarak alındığında, her iki dönemdeki öğrencilerin kendi performanslarını doğru olarak değerlendiremedikleri görülmektedir. Dönem I öğrencilerinin eğitici puanlarından sapma miktarı, Dönem III öğrencilerinden daha fazladır ve bu fark istatistiksel olarak manidardır.

Eğitici puanına göre sapmanın yönüne bakıldığında öğrencilerin kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Dönem I ve Dönem III öğrencileri için öz değerlendirmelerinin eğitici değerlendirmelerinden uzaklaşma yönünü miktarı ile birlikte gösteren yanlılık indeksi puanları negatiftir (Tablo 2). Bu negatif değer, her iki dönemde de öğrencilerin öz değerlendirme puanlarının eğitimcilerin verdikleri puanlardan daha düşük olduğunu göstermektedir. Dönem I’de negatif yanlılık indeksi puanı Dönem III’e göre istatistiksel olarak manidar şekilde daha yüksektir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin öz değerlendirmelerini eğitici değerlendirmelerine göre hem düşük hem de yüksek olarak değerlendirdiğine ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Ancak farklı disiplinlerde yapılan çalışmalar incelendiğinde, Tıp öğrencilerinin daha yaygın olarak kendi becerilerini eğitimcilerine göre daha düşük olarak değerlendirdikleri görülmüştür (Sciabassi ve Woelfel 1984; Frye ve ark., 1991; Morton and Macbeth 1977; aktr. Bose, 2001).

AÜTF’de yapılan bu çalışmada elde edilen, her iki dönem öğrencilerinin öz değerlendirmelerinin ortalama olarak kendi performanslarını eğitimcilerine göre daha düşük olarak değerlendirdiklerine ilişkin bulgu, literatürün büyük kısmı ile uyumlu görülmektedir.

Öz değerlendirme becerisinin zaman içinde değişmeden kaldığına ilişkin bulguların yanısıra, zamanla arttığına dair bulgular da bulunmaktadır (Arnold ve ark., 1985; Gordon, M.A., 1991).

Dönem I öğrencilerinin sapma ve yanlılık indeksi (negatif) puanlarının her ikisi de Dönem III öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak manidardır. Öğrencinin üzerinde çalıştığı konuya aşinalığı öz değerlendirmenin doğruluğunu artıracak faktörlerden biri olarak sayılmaktadır (Fitzgerald ve ark., 2003). Bu da, sapma indeksi puanı her ne kadar iki dönem için yüksekse de, Dönem I ve III öğrencileri arasındaki farkı açıklayabilir. Dönem III öğrencileri Dönem I öğrencilerine göre, PDÖ süreçleri için daha fazla deneyime sahiptirler. Ancak Dönem III'deki yüksek sapma gözönüne alındığında, bunun öz değerlendirme becerisinin gelişmesinden daha çok, öğrenci ile eğitici arasında meydana gelen, süreci tanıma ile ortaya çıkan uzlaşmadan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Her iki Dönem öğrencilerinde görülen yüksek sapmanın nedenleri, öğrencilerin yüksek performansa ilişkin bilgiye sahip olmamaları ve değerlendirme kriterlerini çok iyi anlamamış olmaları olabilir. Ayrıca bu kriterleri kullanmak konusunda öğrenciler ve eğiticiler arasındaki farklılıklar olabilir. Eğiticilerin değerlendirme yaparken ilgili yeterliliği bütün boyutları ile görebilirlerken, öğrencilerin kendilerini değerlendirmede kriterini kaynakları daha dar çerçeveli olabileceği gözönünde bulundurulmalıdır.

Ayrıca her iki Dönem öğrencilerinin negatif yanlılık indeksleri öğrencilerin, öz değerlendirme yapmış oldukları PDÖ süreçleri ile ilişkili olmayan faktörler (benlik algısı, özgüven, kendini yüceltmeye ilişkin sosyal normlar, meslek eğitimindeki değerlendirme kültürü ve gerçekçi olmayan hedefler gibi) nedeni ile ortaya çıkmış olabilir.

### ***III. Dönem I ve III Kız ve Erkek Öğrencilerin Öz değerlendirme Puanları ile Eğiticilerin Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyonlar ve Yanlılık ve Sapma indeksine ilişkin bulgular***

Öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık düzeyi cinsiyete göre irdelendiğinde; sadece Dönem III erkek öğrencilerde öz değerlendirme ve eğitici değerlendirmeleri arasında istatistiksel bakımdan manidar bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yanlılık indeksi puanları Dönem I ve Dönem III'de hem erkek ve hem de kız öğrenciler için negatif bulunmuştur.

Dönem I'de kız öğrencilerin sapma indeksi puanları erkek öğrencilerin sapma indeksi puanlarından daha yüksek bulunmuştur ve bu fark istatistiksel olarak manidardır.

Dönem III'de kız öğrencilerin sapma puanları ile erkek öğrencilerin (11.7) sapma puanları birbirine çok yakın olarak hesaplanmıştır ve aralarında istatistiksel olarak manidar bir farklılık saptanmamıştır

Dönem I öğrencilerinin yanlılık indeksi puanı ortalamaları kız öğrenciler için -12.1, erkek öğrenciler için ise -8.1 olarak bulunmuştur. Dönem III 'de yanlılık indeksi puanı ortalamaları kız öğrencilerde -6.28, erkek öğrencilerde -3.0 olarak hesaplanmıştır. Her iki dönemde hem kız hem de erkek öğrenciler kendilerine eğitimcilerden daha düşük puan vererek performanslarını olduğundan daha düşük olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum her iki dönemde kız öğrencilerde daha belirgin olarak gözlenmektedir.

AÜTF'de performansa dayalı olarak yapılan bu çalışmanın bulguları incelendiğinde Dönem I'de kız öğrencilerin kendi performanslarını erkek öğrencilere kıyasla çok daha düşük olarak değerlendirdikleri (negatif yönde daha büyük oranda yanlılık) görülmektedir. Ayrıca Dönem I'deki kız öğrencilerin özdeğerlendirme puanları eğitimcilerin puanlarından daha fazla uzaklaşmaktadır (yüksek sapma indeksi puanı).

Dönem III de kız ve erkek öğrenciler arasında sapma indeksi ve yanlılık indeksi açısından farklılık saptanmamıştır.

Yapılan çalışmada, eğitimlerinin henüz başında olan Dönem I'de kız öğrencilerin negatif öz değerlendirme yapmaya daha fazla eğilimleri olduğu görülmüştür. Bu, içinde yaşanılan kültür ve toplumsal değerler ve kadın ve erkeklere atfedilen rollerle ilişkili olabilir. Kız öğrenciler, kendini yüceltmeye ilişkin sosyal normlara karşı daha fazla duyarlılık gösteriyor olabilirler.

#### ***IV. Mezun Olunan Orta Öğretim Programına (Lise Türüne) Göre Öğrencilerin Öz değerlendirme Puanları ile Eğitimcilerin Verdikleri Puanlar Arasındaki Korelasyonlar ve Yanlılık ve Sapma indeksine ilişkin bulgular***

Dönem I ve III öğrencilerinin, mezun oldukları orta öğretim programına göre sapma indeksi ve tüm gruplar için negatif hesaplanan yanlılık indeksi puanları arasında istatistiksel bakımdan manidar bir fark olmadığı saptanmıştır.

Dönem I ve Dönem III'de üst düzey akademik başarı grubunda olan öğrencilerin öz değerlendirmeleri ile eğitimcilerin değerlendirmeleri arasında pozitif yönde istatistiksel olarak manidar bir ilişki saptanmıştır.

Dönem I’de alt akademik başarı düzeyi grubunda bulunan öğrencilerin %73’ü, orta akademik başarı düzeyi grubunda bulunan öğrencilerin % 83’ü, üst akademik başarı düzeyi grubunda bulunan öğrencilerin ise % 82’si kendilerine eğitimcilerine göre daha düşük puan vermişlerdir. Gruplar arasında kendini daha düşük ya da daha yüksek değerlendirme oranı açısından istatistiksel bakımdan fark bulunmamıştır.

Dönem III öğrencileri arasında ise alt grup akademik başarı düzeyine sahip olan öğrencilerin %44’ü kendilerine eğitimcilerine göre daha düşük puan verirken bu oran orta grupta bulunan öğrencilerde % 68’i, üst grupta bulunan öğrencilerde ise % 83 olarak bulunmuştur. Öz değerlendirme puanlarını eğitimcilerle göre daha düşük veren öğrenci oranının en yüksek olduğu grubun üst düzey akademik başarı grubunda olduğu görülmektedir.

Dönem III öğrencilerinde kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük olarak değerlendirenlerin oranı üst düzey akademik başarı grubunda diğer başarı gruplarına göre daha yüksek bulunmuştur. Dönem III’de eğitici değerlendirmesinden en fazla sapmayı alt grup göstermiştir. Dönem I öğrencilerinde akademik başarı düzeylerine göre sapma indeksinde bir farklılık saptanmamıştır.

Dönem I öğrencilerinde, alt, orta ve üst akademik başarı düzeyi gruplarının hepsinde yanlışlık indeksi negatif olarak bulunmuştur. Yanlışlık indeksinin pozitif olduğu tek grubun Dönem III alt akademik başarı düzeyinde bulunan grup olduğu görülmektedir. Diğer iki gruptan farklı olarak alt akademik başarı grubundaki öğrenciler kendilerine eğitimcilerine göre daha yüksek puan vermişlerdir.

Bu alanda yapılan çeşitli araştırmalarda en sık karşılaşılan sonuç, yüksek başarı grubundaki öğrencilerin kendilerini olduğundan daha düşük, düşük başarı grubundaki öğrenciler ise kendilerini olduklarından daha yüksek olarak değerlendirmeleridir. (Orsmond ve ark.1997; Arnold ve ark, 1985; Mattheos ve ark., 2004; Das, Dunn, 1998). Bu araştırmada da bunu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Literatürde, yüksek başarı grubundaki öğrencilerin kendilerini eğitimcilerine göre daha düşük değerlendirmelerinin nedenlerine ilişkin yeterli sayıda açıklayıcı tartışmalar yapılmamıştır. Evans ve arkadaşları yüksek başarı grubundaki öğrencilerin kendi potansiyelleri ile ilgili olarak kendilerini değerlendirirken dış standartları yükseltme eğiliminde olabileceklerini öne sürmektedirler (akt. Langendyk, 2006). Bu çalışmada da görüldüğü üzere yüksek başarı düzeyindeki öğrenciler fakültenin koymuş olduğu kriterleri/standartları kendi öğrenmelerini yönlendirebilmek için sorumluluk alarak yukarı doğru çekiyor olabilirler. Diğer bir açıklama da,



daha başarılı olan öğrencilerin kendilerini eğiticilerinden daha katı olarak değerlendirdikleri ve kendilerini, buldukları gruptaki akranları ile kıyaslayarak değil, kendi potansiyellerini gözönünde bulundurarak değerlendirebileceklerdir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Dönem I'de eğitici değerlendirmeleri ile öğrenci öz değerlendirmeleri arasında istatistiksel olarak manidar bir ilişki bulunamazken, düşük düzeyde de olsa Dönem III'de bir ilişkinin bulunması öz değerlendirme tutarlılığının eğitim aşamaları içinde gelişim gösterdiğini düşündürülebilir. Ancak bu çalışmanın öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesini de hedefleyen PDÖ kapsamında yürütüldüğü gözönüne alındığında Dönem III öğrencilerinin öz değerlendirmeleri ile eğitici değerlendirmeleri arasında bu ilişki düzeyi oldukça düşük bulunmuştur.

Sapma indeksi puanları Dönem I ve Dönem III öğrencilerinin kendi performanslarını değerlendirirken eğitici değerlendirmelerinden oldukça fazla uzaklaştıklarını göstermektedir. Başka bir deyişle, eğitici değerlendirmeleri kriter olarak alındığında, her iki dönemdeki öğrencilerin kendi performanslarını doğru olarak değerlendiremedikleri görülmektedir. Eğitici puanına göre sapmanın yönüne bakıldığında öğrencilerin kendilerini eğiticilerine göre daha düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesinin ilk basamağı, bu becerinin programın temel hedeflerinden biri olarak ortaya konmasıdır. PDÖ sürecine, bu becerinin geliştirilmesine yönelik olarak açık ve net hedefleri, planlanmış eğitim etkinlikleri ve sürekli uygulamaları olan bir beceri olarak yerleştirilmesi, öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesi için önemli bir ilk adım olabilir.

2. Öğrencilerin ve eğiticilerin öz değerlendirme becerisinin eğitim süreci içindeki yeri ve önemi konusunda bilgilendirilmesi öz değerlendirme çalışmalarının yapılması konusunda güdülenmelerini artırabilir.

3. Öz değerlendirme çalışmaları yapılırken, öz değerlendirmenin sürecine uygun olarak, öğrencilerin öz değerlendirme çalışmasının planlama aşamasından, değerlendirme kriterlerinin geliştirilmesi, değerlendirme sonuçlarının nasıl kullanılacağına kadar bu sürecin tümüne katılmaları bu becerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Buna paralel olarak, öğrencilerin eksikliklerinden kaygı duyma ve özkorumaya gibi duygulanım ve

davranışlarını destekleyebilen geleneksel eğitim sistemden geldiği gözönünde bulunarak, öğrencilerin öz değerlendirme çalışmalarını yapmaları konusunda güdüleyici, cesaret verici, güvenli öğrenme ortamları yaratılması tutarlılığı arttırabilir.

4. Araştırma bulguları açık, duruma özel geribildirim verilmesinin öz değerlendirme becerisinin geliştirilmesinde kritik öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Eğiticiler, sürece ilişkin kapsamlı, yapıcı, duruma özel ve zamanında geribildirim vermenin yanı sıra öğrencilere özdeğerlendirme becerilerine özel geribildirim vermeleri önemlidir.

5. Bu araştırmadan yola çıkarak, öğrencilerin öz değerlendirme becerisi kazanımlarının periyodik olarak izlenmesine yönelik araştırmaların planlanması ve uygulanması önerilebilir. Aynı göreve yönelik farklı gruplarda ya da aynı gruba yönelik olarak zaman içinde tekrarlı çalışmaların yapılması öz değerlendirme becerisine ilişkin önemli bilgiler sağlayabilir.

6. Öz değerlendirme becerilerini ortaya koymanın yanısıra, geliştirilmesine katkı sağlamak üzere tutarsızlığı açıklayabilecek, öz değerlendirme becerisini etkileyen değişkenlere (kişilik özellikleri, kültürel faktörler, sosyal normlar gibi) yönelik araştırmaların planlanması ve uygulanması önerilebilir.

7. Öz değerlendirme becerisinin kazandırılması yönünden farklı uygulamaların (farklı değerlendirme araçları, farklı değerlendirme amaçları; biçimlendirici, belirleyici değerlendirme, öz değerlendirmeden alınan puanların formal puan sistemine dahil olup olmaması v.b.) karşılaştırılması katkı sağlayıcı olabilir.

#### KAYNAKÇA

- Arnold, L., Willoughby, T. L., Calkins, E. V. (1985). Self- evaluation in Undergraduate Medical Education: A longitudinal Perspective. *Journal of Medical Education*, 60, 21–28.
- Bose, S., Oliveras E., Edson, W. N. (September, 2001). How Can Self-Assessment Improve the Quality of Healthcare? *QA Operations Research*, 2 (4), 1-28
- Das M., Mpfu, Dunn, (1998). Self and tutor evaluations in problem based learning tutorials: is there a relationship. *Medical Education*, 32 (4) 411-418

- Falchikov, N., Bound D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-430
- Fitzgerald, J. T., White, C. B., Gruppen, L. D. (2003). A longitudinal study of self-assessment accuracy. *Medical Education*, 37, 645-649.
- Gordon, M.J. (1991). A review of the validity and accuracy of self-assessments in health professions training. *Academic Medicine*, 66, 762-769.
- Jansen, J. J. M., Grol, R. P. T. M., Crebolder, H. F. J. M., Rethans, J. J., van der Vleuten C. P. M. (1998). Failure of Feedback to enhance self assessment skills of general practitioners. *Teaching and Learning in Medicine*, 10 (3), 145-151.
- Mattheos, N., Nattestad, Anders., Nilsson, E. F., Attström, R. (2004). The interactive examination: assessing students' self-assessment ability. *Medical Education*, 38 (4), 378-389.
- Orsmond P., Merry, S., Reilling K. (December 1997). A study in self assessment: Tutor and students' perceptions of performance criteria. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22, (4), 357-369.
- Scwabassi S. E, Woelfe S K., (1984). Development of self assessment skills in medical students. *Medical Education*, 84, 226-231.
- Sullivan, M. E., Hitchcock, M. A., Dunnington, G. L. (1999). Peer and self assessment during problem based tutorials. *Am J Surgery*, 177 (3), 266-69.
- Tuosignant, M., Des Marchais, J.E., (2002). Accuracy of student self-assessment ability compared to their own performance in a problem based learning medical program: a correlation study. *Advances in Health Science Education*, 7, 19-27.
- Woolliscroft, J.O., TenHaken, J., Smith J, Calhoun JG., (1993). Medical student's clinical self assessments: comparisons with external measures of performance and students' self assessment of overall performance and effort. *Academic Medicine*, 68 (4), 285-294.
- Koşan Aytuğ, M.A. (2007), Tıp eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme yaklaşımında öğrenci özdeğerlendirme becerilerinin değerlendirilmesi- Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği- *Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Ölçme ve Değerlendirme (Psikometri) Programı (Yüksek Lisan Tezi)*, Ankara.



## İSTATİSTİK DERSİNDE KULLANILAN ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ ÜZERİNE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr.Yeşim ÇAPA-AYDIN\*

Arş. Gör. Esmâ EMMİOĞLU\*\*

### ÖZET

İstatistik eğitimi, öğrenimleri sürecinde ve sonrasında eğitim alanında araştırmalar yapan eğitim bilimleri lisansüstü öğrencileri için büyük önem taşımaktadır. Araştırma sürecinin önemli bir parçası olan istatistik eğitiminden faydalanan öğrenciler gerçekleştirecekleri araştırmalar ile eğitim alanına katkı sağlayacaklardır. Geleceğin araştırmacıları için istatistik eğitiminin öneminin bilinmesine rağmen pek çok araştırmacı istatistik eğitiminin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir (Hogg, 1991; Snee, 1993; Yılmaz, 1996). Öğrencilerin derste kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ile ilgili düşünceleri de bu dersin geliştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardan biridir. Bu çalışmada bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin istatistik dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerine görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşmeleri sonucunda yıllar içinde bu derste sınavlar, ödevler, projeler, makale eleştirisi yapma gibi farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Öğrenciler bu derste

---

\* Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: [capa@metu.edu.tr](mailto:capa@metu.edu.tr)

\*\* Gaziosmanpaşa Üniversitesi adına Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta , [emmioğlu@metu.edu.tr](mailto:emmioğlu@metu.edu.tr)

kullanılan uygulamaya yönelik, günlük hayatla ilişkilendirilmiş proje ödevleri, makale eleştirisi gibi örneklerin dersi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu ve kendilerine olan güvenlerini artırdığını belirtmişlerdir. Bu nedenle derste kullanılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin bu yönde geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İstatistik eğitimi, ölçme değerlendirme yöntemleri

## AMAÇ

Çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesinde lisansüstü eğitim gören öğrencilerin Eğitim İstatistiği dersinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerine görüşlerini ve önerilerini almaktır.

## GİRİŞ

İstatistik eğitimi ve istatistik eğitiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerindeki çalışmalar oldukça yeni ve kısıtlı sayıdadır. Bir çok araştırmacı istatistik eğitiminde kullanılan farklı değerlendirme yöntemlerini ve bunların çeşitli değişkenler üzerine etkilerini araştırmıştır (Garfield, 1994; Onwuegbuzie ve Seaman, 1995; Colvin ve Vos, 1997; Curcio ve Artzt, 1997; Keeler, 1997; Wild, Triggs, ve Pfannkuch, 1997; Huberty, 2000; Onwuegbuzie, 2000). Bu çalışmalardan bazılarında istatistik derslerinde vazgeçilmez bir yeri olan sınavlar ve bunların gerçekleştirilme biçiminin çeşitli değişkenler üzerine etkileri incelenmiştir. Bu araştırmaların sonucunda, istatistik dersinde zaman sınırlaması yapılmayan sınavların öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği, özellikle yüksek sınav kaygısına sahip olan öğrencilerin zaman sınırlaması olmayan sınavlardan daha fazla yararlandığı görülmüştür ( Onwuegbuzie ve Seaman, 1995). Öğrencilerin en çok tercih ettikleri yöntemin sınırlı sayıda kaynakların kullanımına müsade edilen, zaman sınırlaması olmayan sınavlar olduğu; sınırlı kaynakların kullanılabilirdiği sınavların kaygıyı azalttığını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Onwuegbuzie, 2000). Bu nedenle istatistik sınavlarında süre kısıtlaması ve kaynak kullanımında esnek bir tutum sergilenmesi önemlidir.

Sınavların yanı sıra, istatistik derslerinde sıklıkla kullanılan diğer bir yöntem de periyodik ödevlerdir. Ödevlerle ilgili olarak O'Connell (2002) öğrencilerin bu yöntem ile ilgili görüşlerini almıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin öğretmen tarafından yönergeleri açıkça belirtilen, yapılandırılmış ödevleri tercih ettikleri görülmüştür. Ancak öğrenciler

yapılandırılmamış ödevler sayesinde daha çok öğrendiklerini belirtmişlerdir. O'Connell (2002) öğrencilerin yapılandırılmış ödevleri tercih etmelerini öğrencilerin bu ödevleri yapmayı daha kolay bulmaları ile açıklamıştır. Buradan hareketle, öğrencilere karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri için farklı çözüm yollarını görmelerini gerektiren, onları düşünmeye sevk eden görevlerin, sınırları ve aşamaları katı bir şekilde öğretmen tarafından belirlenen görevlere göre daha öğretici olduğunu öne sürmek mümkündür.

Sınavlar, ödevler ve diğer değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak bir çok araştırmacı bu yöntemlerin özgün durumları yansıtmasını, öğrencilerin gerçek bir araştırmacı gibi düşünmesine olanak verilmesini, öğrencilerin kavramaları ve öğrenme stratejilerini geliştirmesine yardımcı olması gerektiğini savunmuşlardır (Garfield, 1994; Mackisack, 1994; Hubbard, 1997; O'Connell, 2002). Bu amaçları gerçekleştirmek için Mackisack (1994) öğrencilerin kendi veri setlerini oluşturdukları ya da topladıkları, sundukları, analiz ettikleri ve tartıştıkları projelerin öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olan güçlü bir araç olduğunu savunarak istatistik derslerinde bu projelerin kullanılmasını önermiştir. Aynı şekilde, Garfield (1994) istatistik eğitiminde kullanılan geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ne kadar anladığını, ne kadar istatistiksel düşünebildiğini ve bilgisini istatistiksel problemlere ne düzeyde uygulayabildiğini göstermekte yetersiz olduğunu belirterek geleneksel yöntemlere alternatif olarak üç öneri ileri sürmüştür. Bu öneriler portföy, özgün değerlendirme ve performans değerlendirmedir. Ayrıca, öğrencilerin istatistiksel muhakeme yapmasına yönelik olarak tasarlanmış quizler, anlık soru kağıtları, kompozisyon soruları, projeler, raporlar, sınavlar, tutum ölçekleri, yazılı raporlar, açık uçlu sorular, problemler, genişletilmiş çoktan seçmeli soruların kullanılmasını önermiştir. Yine benzer bir şekilde, O'Connell (2002) istatistik eğitimindeki yeni yönelimin öğrencilerin etkin bir şekilde derse katılımının sağlanması şeklinde olduğundan bahsetmiştir. Bu yönelimin ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına öğrencilerin gerçek bir araştırmacı ve uygulayıcı gibi düşünmelerini sağlayan, onları etkin olarak çalışmaya yönlendiren görevler olarak yansıdığını belirtmiştir. Öğrencilere verilen görevlerin araştırmacıların faaliyetlerinin bir ayna gibi yansıtıldığı özgün görevler olması gerektiği savunmuştur.

Geleneksel değerlendirme yöntemlerinin kavramların anlaşılması yerine öğrencileri ezberlemeye yönelttiğini savunan ve alternatif öneriler getiren bir diğer araştırmacı da Hubbard'dır (1997). Hubbard değerlendirmenin öğrencileri öğrenmeye sevk ederek öğrencilerin derinlemesine öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım etmesi gerektiğini savunarak istatistiksel

kavramların anlaşılmasına yönelik üç öneri getirmiştir. Bu üç değerlendirme önerisi: öğrenciler tarafından kavramların grafiklere dönüştürülmesi, sonuçları verilen araştırmanın problemlerinin oluşturması ve farklı çözüm yöntemlerinin ortaya konulması şeklindedir.

İstatistik eğitiminde kullanılan geleneksel değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin istatistiksel düşünme becerileri geliştirmelerine, kavramları içselleştirmelerine, düşünme stratejilerini keşfetmelerine, öğrendiklerini farklı durumlara uygulayabilmelerine ve öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini anlamızda bize yol göstermesi açısından yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin etkin katılımlarını, süreç içinde katettikleri aşamaları, kavramalarını, istatistiksel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak, onlara ilgi alanları ile ilgili bir araştırmacı gibi çalışmalarına imkan sağlayacak gerçek durumları yansıtan değerlendirme olanakları sunmalıyız. Ancak bu şekilde öğrencilerimizin istatistik derslerinde öğrendiklerini içselleştirmelerine, temel istatistik kavramlarını öğrenmelerine ve düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olabiliriz.

## YÖNTEM

Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından verilen Eğitim İstatistiği dersi sınıf toplantıları ve laboratuvar uygulamaları olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Dersin amacı öğrencileri eğitim alanında araştırma yapabilmeleri için gereken temel istatistik kavramları ile tanıştırmak, temel istatistik süreçlerini kullanabilmeleri ve yorumlayabilmelerini sağlamaktır. Laboratuvar uygulamaları ise öğrencilere öğrendiklerini SPSS yazılım programını kullanarak örnek durumlara uygulama imkanı sağlanmaktadır. Dersi alan öğrenci sayısı talebe ve imkanlara göre yaklaşık olarak 15-30 öğrenci arasında değişmektedir. İstatistik dersinde mevcut durumda haftalık ödevler, arasınava, final projesi ve makale eleştirisi yoluyla değerlendirme gerçekleştirilmektedir.

### Örneklem

Çalışmanın örneklemini bir üniversitenin Eğitim Fakültesi'nden seçilen 7 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 4'ü bu dersi 2006-2007 bahar yarıyılından önce almış fakat yüksek lisans tezini hazırlamamış, 2 öğrenci bu dersi aldıktan sonra yüksek lisans tezi çalışmalarını tamamlamış ve 1 öğrenci ise çalışmanın yapıldığı 2006-2007 bahar döneminde bu dersi almıştır. Eğitim İstatistiği dersini aldıkları sırada öğrencilerden 3'ü lisans sonrası bütünlük doktora programına, 4'ü yüksek lisans programına kayıtlıdır.



## **Desen**

Nitel araştırma, nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşmeler kullanılarak öğrencilerin istatistik dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik algılarının bütüncül bir biçimde ortaya konulması amaçlanmıştır.

## **Veri analizi**

Çalışımızda öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmek için veri üzerinden tümevarım yöntemi ile içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz ile verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Veriler bu kavramlar ve temalar çerçevesinde biraraya getirilmiştir.

## **BULGULAR**

İstatistik dersini 2002 ile 2007 yılları arasında almış olan öğrencilerden alınan yanıtlara göre bu dersin beş yıl içinde dört farklı öğretim görevlisi tarafından dört farklı uygulama ile verildiği görülmüştür. Beş yıl boyunca bu derste kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bu farklılıklar özellikle ödevlerde görülmektedir. Önceki yıllarda ödevler ders kitabı ya da istatistik kitabının arkasındaki sorulardan oluşturulmuştur. 2004-2005 yılındaki uygulamada ise öğrenciler laboratuvar uygulamalarında sadece bu ödevleri yapmışlardır. 2002-2003 yılında ödevlerle ilgili olarak öğrencilere geri dönüt verilmemiştir. 2005-2006 yılından itibaren ise haftalık ödevlerde ders kitabında yer alan ve öğretim görevlisinin hazırladığı soruları yanıtladıklarını, ödev tesliminden bir hafta sonra ise ödevleri üzerinde geri dönütler ve gerekli düzeltmeler yapılmış olarak öğretim görevlisinden teslim aldıklarını belirtmişlerdir. Süreçle ilgili bir sıkıntılarını olmadığını eklemişlerdir.

Sınavlarla ilgili olarak önceki yıllarda dersi alan öğrenciler sınıf içi sınavların sürece ve uygulamaya yönelik olmadığından, kağıt üzerindeki sınavların anlamlı olmadığından ve sınav kaygısına yol açtığından bahsetmiştir. 2005'ten sonra dersi alan öğrenciler ise final projelerinde veri seti ile birlikte bir örnek olay verildiğini, gerekli istatistik analizini seçerek analiz sonuçlarını akademik bir rapor halinde sunmalarının istendiğini belirtmişlerdir. Bunun uygun bir değerlendirme yöntemi olduğunu, herhangi bir sorun yaşamadıklarını eklemişlerdir.

2005-2006 yılından itibaren ödevler ve sınavlara ek olarak makale eleştirisi görevinin yer almaya başladığı görülmektedir. Öğrenciler, kendi

ilgi alanları ile ilgili olarak bir makaleyi seçtiklerini ve derste öğrendikleri doğrultusunda makaleyi eleştirdiklerini; bu şekilde istatistiğe olan özgüvenlerinin arttığını, derste öğrendiklerini fark ettiklerini belirtmişlerdir

Öğrencilere istatistik dersi için ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik önerileri sorulmuştur. Genel olarak öğrenciler verilen ödevlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, sınavların uygulamaya yönelik olması, grup çalışmalarına olanak vermesi, sınavlarda çeşitli analiz sonuçları üzerinden yorumların sorulmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca kendi topladıkları veri seti ile çalışmalarına olanak sağlanacak projeler için imkan sağlanması üzerine önerilerde bulunmuşlardır. Öğrenciler daha çok geri bildirim alabilmek için quiz şeklinde kısa aralıklarla sınavların yapılabileceğini belirtirken sürece ve uygulamaya yönelik değerlendirmenin öneminden bahsetmişlerdir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Öğrencilerin İstatistik Dersinde Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Düşünce ve Önerileri

Öğrenci	Dersin Alındığı Yıl	Ölçme Değerlendirme Yöntemleri	Düşünceler	Öneriler
1	2002-2003	Sınav, ödev	Yorumlama yapmamız istenmedi, neyi neden yaptığımız bilmiyorduk, uygun değildi.	Değerlendirmede ödevlere ağırlık verilmeli çünkü süreç önemli, yorumlama yapmamız istenmeli. Ödevlerin arkasından geribildirim verilmeli.
2	2003-2004	Sınav, ödev	İstatistik uygulamaya yönelik olmalı, kağıt üstünde sınavlar anlamlı değildi.	Ödevlerde SPSS tablolarını yorumlamamız istenebilir. Öğrencilerin etkin katılımı sağlanmalı.
3	2003-2004	Sınav, ödev	Ben sorunla karşılaşmadım başarısız olan arkadaşlar vardı	Ödevler uygulamaya yönelik olmalı
4	2004-2005	Sınav, ödev	Ödevlerde spss kitabından sorular soruluyordu. Lab.da bu soruları yapıyorduk. Sınavda kaygılıydım.	Ölçme ve değerlendirme yöntemleri sürece yönelik olmalı, proje ödevleri olmalı.
5	2005-2006	Arasınav, ödev, makale eleştirisi, final projesi	Değerlendirmenin çok objektif olduğunu düşünüyorum. Makale eleştirisi yaparken kendime güvenim arttı.	Sınavın yanında quiz eklenebilir. Ayrıca veri setleri verilip buna göre araştırma sorusu yazmamız istenebilir.
6	2005-2006	Arasınav, ödev, final projesi, makale eleştirisi	Ödevlere değerlendirmede büyük önem verildiğini farketmemiştim. Ödevlerde yaptığım hatalar yüzünden sorun yaşadım.	Geri dönüt verilip öğrenci hatalarını düzelttikten sonra tekrar değerlendirilebilir. Bütün ödevler grup halinde yapılmalı.
7	2006-2007	Sınav, ödev, final projesi, makale eleştirisi	Çok bütünsel bir yaklaşımı olan, öğrencinin öğrendiği bilgiyi içselleştirmesini sağlayan bir program. Makale eleştirisi ile güvenim arttı, öğrendiğimi hissettim.	Portfolyo olabilir, proje benzeri küçük çapta bir araştırma yapmamız istenebilir.

## SONUÇ VE YORUM

Yapılan görüşmeler sonucunda öğrenciler sınav sırasında kaygı yaşadıkları için derste sınavların yanı sıra grup çalışmalarına da imkan sağlanan, onların yorumlama becerilerini değerlendirmeye, sürece ve öğrendiklerini farklı durumlara uygulamaya yönelik, günlük hayatla ilişkilendirilmiş değerlendirmelerin istatistik dersinde kullanılması ve ilerlemeleri ile ilgili sürekli geri dönütlerin verilmesi gerektiği görüşündedirler. Ayrıca farklı durumlara öğrendiklerini uygulayabildikleri sınırlandırılmamış bir görev olan makale eleştirisi gibi ödevlerin istatistik dersinde özgüvenlerini artırdığını ve bu ödevler sayesinde öğrendiklerini hissederek mutlu olduklarını belirtmişlerdir.

Değerlendirme, öğrencilerin çalışmaları için öğrenci üzerine olumlu yönde bir baskı oluşturulmasını, öğrencinin çalışmaya teşvik edilmesini sağlayan “yaparak öğrenme” tutumunun geliştirilmesini sağlayan bir araçtır (Huberty, 2000). Biz de özellikle öğrencilerin kaygı ve korkuyla yaklaştıkları, kavramları anlamakta zorluk çektikleri istatistik dersinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin öğrenciyi çalışmaya teşvik edecek, yaparak öğrenmesine yardımcı olacak bir araç olarak kullanılması gerektiği görüşünü savunmaktayız. Öğrencilerin de belirttiği gibi onların öğrendiklerini uygulamalarına yardımcı olacak, onları etkin kılacak, yorumlamalarına imkan verecek olanaklar sunarak onları çalışmaya teşvik edecek değerlendirme yöntemleri seçmeli ve bu şekilde de yaparak öğrenmelerine yardımcı olmalıyız.

## ÖNERİLER

Öğrencilerin korku, kaygı ve belirsizlikle yaklaştıkları fakat bir o kadar da önemli gördükleri istatistik dersinin değerlendirilmesinde geleneksel yöntemlerin yetersiz kalmaktadır. Bu dersin değerlendirilmesi öğrencinin ne öğrendiğini anlamının yanısıra öğrenciyi öğrenme imkanları da sağlamalıdır. Öğrenciyi kaygılandırmak yerine ona özgüven vermelidir. Alanyazın ve çalışma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğrencinin etkinleşerek öğrendiği ve özgüvenlerinin geliştirildiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Colvin, S., & Vos, K. E. (1997). Authentic assessment models for statistics education. In Gal, I. & Garfield, J. B. (Eds), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 27-36). IOS Press.
- Curcio, F. R., & Artzt (1997). Assessing students' statistical problem solving behaviors in a small group setting. In Gal, I. & Garfield, J. B. (Eds), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 123-138). IOS Press.
- Garfield, J. B. (1994). Beyond testing and grading: using assessment to improve student learning. *Journal of Statistics Education*, 2(1).
- Hogg, R. V. (1991). Statistical education: Improvements are badly needed. *The American Statistician*, 45(4).
- Hubbard, R. (1997). Assessment and the process of learning statistics. *Journal of Statistics Education*. 5(1).
- Huberty, C. J. (2000). Assessment of student performance in statistics. *Teaching Statistics*, 22, 44-48.
- Keeler, C. M. (1997.) Portfolio Assessment in Graduate Level Statistics Courses. In Gal, I. & Garfield, J. B. (Eds), *The assessment challenge in statistics education* (pp.165-178). IOS Press.
- Mackisack, M. (1994). What is the use of experiments conducted by statistics students. *Journal of Statistics Education* . 2(1).
- O'Connell, A. A. (2002). Student perceptions of assessment strategies in a multivariate statistics course. *Journal of Statistics Education*. 10(1).
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Attitudes toward statistics assessments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25, 321-339.
- Onwuegbuzie, A. J., & Seaman, M. A. (1995). The effect of time constraints and statistics test anxiety on test performance in a statistics course. *Journal of Experimental Education*, 63(2), 115-124
- Snee, R. D. (1993). What's missing in statistical education? *The American Statistician*, 47(2), 149-154.
- Wild, C., Triggs, C., & Pfannkuch, M. (1997). Assessment on a budget: using traditional methods imaginatively. In Gal, I. & Garfield, J. B. (Eds), *The assessment challenge in statistics education* (pp. 205-220). IOS Press
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5. baskı. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, M. R. (1996). The challenge of teaching statistics to non-specialists. *Journal of Statistics Education*, 4(1).

## SINAVLARDA ŞANS BAŞARISI FAKTÖRÜ İLE ETİK TUTUMLAR ARASINDAKİ İLİŞKİ

Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK\*

Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK\*\*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin objektif sınavlarla karşı karşıya kaldıkları şans başarısı faktörü ile öğrencilerin etik değerleri arasında var olabileceği düşünülen bir ilişkinin betimlenmesini sağlamaktır. Araştırmada yer alan katılımcılar Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 2. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemleri içinde yer alan aykırı durum örnekleme yöntemi kullanılarak 46 katılımcı gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmişlerdir. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yazılı görüşme ve odak grup tartışması teknikleri kullanılmıştır. Görüşme durumu, katılımcılara yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan yazılı görüşme formları dağıtılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler 12 sorudan oluşan “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları” ile toplanmıştır. Bu süreçte toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların bir sistematik içinde ifade edilebilmesi için araştırmacılar tarafından 3 temel tema ve 8 alt kategori altında bulgular sunulmuştur. Bu tema ve alt kategoriler araştırmanın sonunda veriler analiz edilirken, katılımcıların verdiği yanıtlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu temalar 1. Şans faktörü ve başarı, 2. Sınav türü ve çalışma, 3. Sınavlar ve etik değerler şeklinde oluşmuştur. Araştırma

---

\* AİBÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü bayrambicak@yahoo.com

\*\* AİBÜ Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü farukozturk2006@gmail.com

bulgularına göre katılımcıların fazla çalışma gerektirmediği gerekçesi ile çoktan seçmeli testleri açık uçlu yanıt gerektiren testlere göre daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar çoktan seçmeli sınavlarda şans faktöründen dolayı hiçbir soruyu boş bırakmadıklarını ancak bunu açık uçlu sınavlarda yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Hak etmedikleri bir puanı şansla alarak grup içinde başarılı görülmenin katılımcıların büyük çoğunluğunu rahatsız etmediği çalışmanın kayda değer bulgularından biridir. Bulgular sınavlar ve etik çerçevesinde değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Şans Başarısı faktörü, Test Başarısı, Etik Değerler

## GİRİŞ

Öğrencilerin öğrenim yaşamlarında zorunlu olarak yerine getirmekle yükümlü oldukları “çalışma” eylemi ve bu çerçevede “çalışma ahlakı” ve “şans” kavramlarının kesiştiği ortak nokta olan “sınav”lara ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi bu araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu çalışmaya başlarken, üniversite öğrencilerinin karşı karşıya kaldıkları sınavlar ve sınav türleri, bu sınavlara dönük çalışma alışkanlıkları ve çalışma tutumları arasında dolaylı da olsa bir ilişkinin var olabileceği varsayılmıştır. Bu nedenle araştırmanın temel felsefesi, sınavlara hazırlık, sınavlarda gözlenen şans başarısı faktörü ile öğrencilerin gelişen etik değerleri arasındaki olası ilişkiler üzerine temellendirilmeye çalışılmıştır.

“Çalışma” ile “etik” kavramı arasındaki ilişki disiplinler arası yaklaşımlarda üzerinde sıkça tartışılan bir konudur. Özellikle iş hayatı ve ekonomi ile ilişkin olarak ele alınan çalışma ve etik kavramlarının karşılaştırması yüzyıllarca tartışılmış bir konudur. Bu nedenle “çalışma” kavramı sürekli olarak “etik” kavramıyla ilişkili olarak ele alınmıştır. Doğası gereği doğru davranış türünü ve yolunu göstermeye çalışan bir disiplin olan etik ya da ahlak “çalışma” kavramıyla ilişkilendirildiğinde “doğru çalışma nedir, nasıl olmalıdır?” türünden sorulara yanıt bulma girişimi olarak ele alınabilir. Bu doğrultuda çalışma etiği veya çalışma ahlakı ise bireyin ve toplumun refahı için çalışmanın gerekli ve önemli olduğu üzerinde durur. Çalışma, bireyin yaşamını idame ettirebilmesi için bir gereklilik olmanın ötesinde bir bireysel sorumluluktur. Çalışma bireyden bireye, gruptan gruba değişen anlamlar içerebilir. Örneğin bazıları için çalışma, yaşamın başlı başına bir amacıdır. Bu tür insanlar tutumlu, dakik, çalışkan, dürüst, sade bir hayat süren ve öz-disiplini olan bireylerdir (Kurtuluş, 2007).

Hem toplumlar açısından hem de ilahi dinler açısından zamanı boşa harcama olarak da düşünülen “çalışmamak” ya da “çalışmadan elde etme” düşüncesinde olmak bütün günahlar içinde ilk ve ilkece en ağır olanı olarak ele alınır. “Çalışma” ahlakı konusuna Kant açısından baktığımızda da “evrensel olarak istenebilir” bir şey olan bu ilke ve buna bağlılık “rasyonel varlıklar olarak doğamızın bir parçasıdır (Pole, 1993, s.37). Küken (1997) de “çalışma” eylemine yüklenen anlamlar çağlara göre değişse de genel olarak bütün uygarlıklarda ve toplumlarda istenir bir tutum olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Diğer taraftan, çalışma etiği dışında “çalışmak” kavramının bizzat kendisi etik bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Dolayısıyla “çalışmak”, özgül bireyin, birey ve özgül olmasının doğal ve rasyonel sonucu olarak bilinçli ve istemli bir şekilde çalışma zorunluluğu kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Timuçin, 1997, 15). Araştırmanın konusu olan üniversite öğrencilerinin çalışması, çalışmalarının bir değerlendirmesi olan sınavlar ve sınav türlerinin bu kavramla ilişkisi söz konusudur. Söz konusu sınavlarda yer alan şans faktörü ise biraz önce üzerinde durduğumuz çalışma etiğinin temel ilkesi olan bilinç ve istem kavramlarına ters düşen şans faktörüne yer vermektedir. Şans kavramı, gündelik hayatta kullanılan anlamıyla, hedeflenen şeylerin, olayların beklenen seyri dışında sürpriz olarak cereyan etmesidir. Şans kavramının tersi ise bilinç ve istemdir. Belli bir amaca yönelik faaliyetlerden beklenen neticenin alınmasıdır. Daha doğrusu , şans kavramı, etkin öznenin kontrolü dışında iyi ya da kötü faktörler olarak ele alınabilir (Card 1990, 199, aktaran; Latus, 2003, s.7). Bireyin eylemlerinde ortaya çıkan kontrol dışı sonuçlar olarak ele alınan şans faktörü kavramsal olarak çalışma, amaç, sorumluluk gibi kavramlarla yan yana getirildiğinde ahlak felsefesi açısından tamamen sorunlarla dolu bir yaklaşımın önünü açmaktadır (Latus, 2003, s.7). Çünkü ahlak kavramı, insanın kendisini ya da başkalarını ilgilendiren bir eylemi kendi iradesiyle seçip icra etmesine dayanır ve ahlakın objesi eylemdir” (Ceylan, 1995, s.18). Bu nedenle, üniversite öğrencilerinin sınavlarda şans faktörüne yer veren sınav türlerine dönük düşünceleri çerçevesinde çalışma kavramına nasıl yaklaştıkları önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Objektif sınav formatlarıyla gündeme gelen şans başarısı faktörü ölçme ve değerlendirme literatüründeki yerini de almıştır. Baykul (2000) tarafından şans başarısı ve şans puanı şu şekilde tanımlanmıştır: “şans başarısı” bir sınav anında doğru cevabı bilmeyen bir yanıtlayıcının sadece şans ile kazandığı başarıya denirken bu şekilde alınan puana ise şans puanı denilmektedir. Literatürde test ve madde istatistiklerine katkısı açısından incelenen şans faktörünün öğrencilerin kişiliklerine ne gibi yansımaları olabileceği ise bu çalışmada belirlenmeye çalışılmıştır.

## **Amaç**

Bu çalışmada şu temel sorulara yanıtlar aranacaktır: 1. Çalışma, şans ve sınav gibi kavramların ilişkisini bütünsel olarak yaşayan katılımcıların bu noktada yaklaşımları ve tutumları nasıldır?, 2. Bireyin kendisine ait olan ve olmayan bilgi, başarı vb. şeylere karşı tutumları nasıldır? ve 3. Şans başarısı ile başkalarına haksızlık ilişkisi algıları vb. nasıl şekillenmektedir?

## **Önem**

Eğitim sistemlerinin öğretim faaliyetleri ile sınırlı kaldığı, bireylerin etik gelişimlerinin terk edildiği ya da okulların eğitsel amaçlarını gerçekleştirmekten uzaklaştığı iddialarının ifade edildiği günümüzde, eğitim sisteminin önemli bir parçası olan “ölçme ve değerlendirme süreçlerinin” bu duruma getirdiği katkı bakımından nerede olduğunu irdelleyerek kurumsal düzeyde alınabilecek tedbirleri belirlemek bu çalışmanın önemini oluşturmaktadır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışma temelde fenomenolojik (olgu bilimsel) bir desende oluşturulmuş nitel bir araştırmadır. Söz konusu araştırma üniversite öğrencilerinin gündelik eğitim hayatlarında farkında olmadan ama iç içe yaşadıkları bir olgunun yani sınavlardaki eylemleri ile etik düşünceleri arasındaki ilişkinin anlaşılması, değerlendirilmesi, açıklanması ve betimlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## **Katılımcılar**

Araştırmada yer alan katılımcılar Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 2. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Amaçlı örneklem yöntemlerinden aykırı durum örnekleme çerçevesinde 46 katılımcı gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmişlerdir. Bu örneklemin amacı özellikle eğitim sürecinde başarı düzeyi düşük ve yüksek olan katılımcılar seçilerek araştırma konusunun odaklandığı durumun anlaşılmasını sağlamaktır. Aykırı durum örnekleme yöntemiyle, ilgilenilen konunun farklı boyutlarının irdelenmesinin daha etkili olabileceği kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 109). Örneklemin sözel/sayısal alandan gelen öğrenciler olmalarının yanı sıra kendilerini düşük/ yüksek başarılı olarak tanımlayan kişilerden oluşması aykırı durum örnekleme şartının sağlanması için uygulanmıştır .



### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yazılı görüşme ve odak grup tartışması teknikleri kullanılmıştır. Görüşme durumu, görüşme yapılan katılımcılara açık uçlu sorulardan oluşan yazılı görüşme formları kullanılması şeklinde gerçekleştirilmiştir. On iki sorudan oluşan “standartlaştırılmış açık uçlu görüşme soruları” Ek’te sunulmuştur. Görüşmelerin yazılı olarak gerçekleştirilmesi katılımcıların gerçek düşüncelerini dile getirmelerini sağlamak amacıyla yapılmıştır. Böylece hem daha güvenilir bilgiler toplanması sağlanırken hem de daha sınırlı zamanda daha fazla katılımcıya ulaşılması sağlanmıştır. Görüşme formlarının yazılı olarak katılımcılara dağıtılması nedeniyle hazırlanan sorularda ortaya çıkabilecek öngörülmemiş boyutları belirlemek ve aracın geçerliğini ve güvenilirliğini de sağlamak amacıyla sorular ilk olarak alan uzmanlarının görüşüne sunulmuş daha sonra ise bu sorularla üçü sınıf öğretmenliği, ikisi Türkçe öğretmenliği, ikisi de fen bilgisi öğretmenliği bölümünde olmak üzere toplam 7 katılımcının katıldığı odak grup tartışması şeklinde pilot uygulama yapılmıştır. Odak grup görüşmesi çalışmanın iç tutarlığının sağlanması açısından da önemli katkı sağlamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veriler analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu şekilde çalışma öncesinde değil, süreçte ortaya çıkan alt kategoriler ve temalar oluşturularak (Yıldırım ve Şimşek, 2005) verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmıştır. Elde edilen veriler yönteme uygun olarak belli temalar altında kodlanarak ana temalar ve bu ana temaları oluşturan açıklayıcı ve yorumlanabilir kategoriler/kavramlar oluşturma şeklinde anlamlı hale getirilmiştir. Bu yaklaşımda “tümevarımcı analiz yaklaşımı” esas alınmıştır. Tümevarımcı bir analiz deseninde verilerin incelenmesi ve ortaya çıkan kodların çalışması sonucu ancak belirli bazı temalar elde edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 236).

## **BULGULAR VE YORUM**

Araştırmada elde edilen bulguların daha net ortaya konulabilmesi ve anlaşılır bir sistematik içinde ifade edilebilmesi için araştırmacılar tarafından 3 temel tema ve 8 alt kategori altında bulgular sunulmuştur. Araştırmanın tema ve alt kategorileri katılımcıların verdiği yanıtlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu temalar 1. Şans faktörü ve başarı, 2. Sınav türü ve çalışma, 3. Sınavlar ve etik değerler şeklinde oluşmuştur ve alt kategoriler ise şu ana başlıklardan oluşmaktadır:

1. Düzeltme formülü nedeniyle şansa dayalı başarı elde etmeden kaçınma

2. Her durumda şans faktörüyle başarı elde etmeden yana olma

3. Sınav türüne göre başarı duygusunun değişmesi

4. Sınav türüne göre çalışma durumunun değişmesi

5. Şans faktörünü başarı olarak algılama

6. Kendi çaba ve bilgisine güvenme

7. Kolaycılık ve tembelliğe yönelme

8. Şans faktörü ile etik değerleri ilişkilendirme

### **1. Şans faktörü ve başarı**

*1.1. Düzeltme formülü nedeniyle şansa dayalı başarı elde etmeden kaçınma*

“Çoktan seçmeli bir testte yanlışın doğruyu götürdüğünü öğrendiğinizde neler hissedersiniz?” sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlarda (n:29) katılımcı, soruları yanıtlarken daha dikkatli olmaya yöneldiklerini; (n:23) “Bilmediğim sorularda dikkatli olurum emin olmadığım soruları işaretlemem” ve (n: 6) “Sınavına bağlı, eğer sınav zor geçtiyse düzeltme varsa bazen boş bırakırım” (n:19) katılımcı ise şans faktörünü kullanamadıkları için, “Panik oluyorum üzüldüğüm” (n:10) “Atmamam gerektiğini düşünürüm, atma imkanım ortadan kalkıyor” diye yanıtlamışlardır.

*1.2. Her durumda şans faktörüyle başarı elde etmeden yana olma*

“Tahminle yanıtladığınız bir soruyu yanlış yanıtladığınızı öğrendiğinizde neler hissedersiniz?” sorusuna (n:18) katılımcı, Fazla etkilenmiyorum, Bildiğim sorularda korkmuyorum, çok üzülmem, etkilenmem” diye yanıt verirken,(n:4) katılımcı şanssız olduğumu düşünürüm, (n:9) katılımcı ise “Doğru çıkarsa seviniyorum ama yanlış çıkarsa zaten atmıştım derim çok üzülmem” şeklinde yanıtlar vermişlerdir.

“Çoktan seçmeli bir test sorusunu yanıtlarken eleyemediğiniz kaç seçenek kalırsa şansınızı denersiniz? Bu sayı yanlışın doğruyu götürmesi durumunda farklılık gösteriyor mu?” sorusuna ise “Düzeltilme pek etkilemez iki seçenek kalınca her zaman denerim” (n:17), “düzeltilme varsa eğer İki seçenek kalınca şansımı denerim” (n:24), “Düzeltilme yoksa şansımı her zaman denerim” (n:4) cevabını vermişlerdir.

Bu yanıtların, katılımcıların sınavlarda başarılı olma adına gereğinden fazla şans faktörüne yer vermekten çekinmediklerini kanıtlar nitelikte olduğu söylenebilir.

## 2. Sınav türü ve çalışma

### 2.1. Sınav türüne göre başarı duygusunun değişmesi

“Açık uçlu sorulardan oluşan bir sınav sonrası hissettiğiniz başarı duygusunu, çoktan seçmeli sınavlardan sonra da aynı şekilde hissedermisiniz? Neden?” sorusuna araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu (n:14) “test sınavlarında elde ettiğim iyi bir sonuçla aynı başarı hissini alamıyorum” demişlerdir. Ayrıca (n:5) katılımcı de test sınavlarını uğraştırıcı olmadığı için başarı duygusunu alamadığını belirtmektedir. (n:9) ise sonuçların kesin/objektif olmasından dolayı elde ettiği iyi bir sonuçtan dolayı başarı hazzını tattığını belirtmektedir. Buna karşın açık uçlu sorulardan oluşan yani katılımcıların klasik sınavlar diye isimlendirdiği sınav sonrası hissedilen başarı duygusu; “kendim bir şey yapmış hissettiğim için”, “çok çalışma gerektirdiği için”, “yaratıcılığımı ortaya koyabildiğim için”, “değişik fikirler ileri sürebildiği için”, “Kişisel fikirlerimin puan alması bana haz verdiği için”, ipucu olmadığı için aldığım başarı hazzı daha yüksektir” (n:8) şeklinde ifadelerle dile getirilmektedir. (n:14) katılımcı ise “fark etmiyor sınav sınavdır, bilerek ve çalışarak başardığım her tür sınavdan aynı başarı hazzını alırım” demiştir.

Bu bulgular ışığında katılımcıların açık uçlu sınavlardan elde ettikleri başarıların kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığını söylemek mümkündür.

### 2.2. Sınav türüne göre çalışma durumunun değişmesi

“Hangi sınav türünü daha çok tercih edersiniz? Neden?” sorusuna verilen yanıtlarda (n:30) katılımcı “Daha çok çoktan seçmeli test tercih ederim çünkü kendimi daha başarılı hissediyorum”, “Dersine göre değişir ama çoğu ders için testleri tercih ederim”, “ölçme daha geçerli olduğu için testleri tercih ederim”, “çalışması daha kolay olduğu için testleri tercih ederim” ve “Ezbere yönelik olmadığı için testleri tercih ederim” şeklinde ifadelerle tercihlerini belirtmişlerdir. (n:10) katılımcı ise “Daha çok yazılı yoklama türünü tercih ederim çünkü başka özellikleri de ölçüyor” şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun testleri tercih etmelerinin nedeni olarak katılımcıların öğrenme yaşantıları boyunca çoktan seçmeli testlerle test edildikleri söylenebilir.

“Çoktan seçmeli ve açık uçlu sınavlar için ayırdığınız hazırlık süresi aynı düzeyde mi? Değilse neden?” sorusuna verilen yanıtlarda ise katılımcıların büyük bir kısmının (n:17), “Hayır aynı derecede çalışmam”, “Ana kavramları bilmem yeterli oluyor” (n:6), “Testlerde ipucu yeterli oluyor”, “Şıklar hatırlatıcı oluyor çok çalışmaya gerek yok” (n:15), “Testler

yüzeysel bilgi gerektirdiği için, kolay kopya çekme şansı verdiği için açık uçlu sınavlara göre daha kolay olmaktadır bu nedenle daha az çalışırım” (n:2), diye yanıtlamışlardır. Buna karşın açık uçlu sınavlarda ezberlemem gerekiyor. Bu nedenle daha çok çalışırım (n:10), Açık uçlu sınavlar bilgi gerektirdiği için çok çalışırım (n:7), her sınav türü için aynı düzeyde çalışırım (n:11) diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular, katılımcıların çoktan seçmeli test formatındaki testler için açık uçlu sınav formatına göre hazırlık açısından fazla bir zaman gerektirmediği düşüncesine sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

### 3. Sınavlar ve etik değerler

#### 3.1. Şans faktörünü başarı olarak algılama

“Çoktan seçmeli bir testten şans faktörüyle aldığınız yüksek bir notun gerçekten hakkınız olduğunu düşünür müsünüz? Neden?” sorusuna verilen yanıtlarda (n:25) katılımcı, test sınavlarından şans faktörüyle aldığı yüksek bir notun, sadece bir şık işaretleme sonucu alınan bir not olarak değerlendirerek hakları olmadığını düşünürken (n:17) katılımcı ise, “Atarak kötü sonuç almayı da göze alıyorum, evet tabi ki hakkım”(n:2) “şansın da bir hak olduğunu ve şansların herkes için eşit olduğunu” (n:6) katılımcı ise “bilmeden bir şikkın işaretlenemeyeceği için sınavda şansın olmadığını” dile getirerek hakkı olduğunu düşünmektedir. Buna karşın (n:2) “Açık uçlu sınavlarda da çalışıp yapamamak var bu da haksızlık”, (n:4) “Hakkım değil ama testi hazırlayanın bu riski almış olduğunu düşünerek rahatlarım”, (n:2) “Hocaların yaptığı haksızlıklara karşılık olarak aldığım tesadüfi puanlar da benim hakkımdır”, (n:2) “Emek harcamadığım için hakkım olduğunu düşünmüyorum” ve (n:2) “Hakkım değil ama yine de sonuca sevinirim” gibi durumu meşrulaştırma yolunda ifadeler dikkati çekmektedir.

Bulgulara göre katılımcıların büyük bir çoğunluğunun şans faktörüne bağlı olarak alınan bir başarıyı kabullenmekte zorlanmalarına karşın yine de elde ettikleri bu başarıyı çeşitli gerekçeleri ileri sürerek kabul edilebilir bir hale getirmeye çalıştıkları söylenebilir.

“Gerekli hazırlık/çalışma yapmadan girdiğiniz çoktan seçmeli testten oluşan bir sınavdan aldığınız şaşırtıcı düzeyde yüksek bir puan sonucunda neler hissedersiniz?” sorusuna verilen yanıtlarda (n:19) katılımcı, “şans ile elde ettiği her türlü sonuca sevinip, mutlu olduğunu”, (n:4) “ iyi ki çalışmamışım” diyerek çalışmadığına sevindiğini, (n:7) “bu durumu başarı olarak görmediğini” dile getirmişlerdir. Öte yandan (n:11) katılımcı ise böyle bir durumu sevinç ve şaşkınlıkla karşılayıp bu sonucun sadece şansla açıklanabileceğini ifade etmişlerdir.

Bulgular önemli bir katılımcı grubunun hiç çalışmadan başarıya ulaşmış, bundan da mutluluk duyabileceklerini destekler nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

### 3.2. Kendi çaba ve bilgisine güvenme

“Sınavlarda bilmediğiniz bir soruyu yanıtlar mısınız? Neden?” sorusuyla ilişkili olarak araştırmaya katılan katılımcılardan, (n:22) si “Açık uçlu sorularda hayır, testlerde evet”, (n:9) “Testlerde evet boş bırakmam ama açık uçlu sorularda bazen”, (n:8) “Testlerde yanlış doğruyu götürürse kuralı varsa hayır yoksa evet”, (n:5) “boş kağıt vermek istemem kaybedeceğim bir şey yok” şeklinde yanıtlarla genelde test sınavlarında her soruyu yanıtladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle katılımcıların (n:23)ü “Az bilgim varsa bile yanıtlarım, yorum yaparak doğru cevabı bulabilirim ya da atarım tutar” şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Buna karşın “Her ne sebeple olursa olsun yanıtlamam” diyen (n:7) katılımcıya rastlanmıştır.

Bu bulgu bazı katılımcıların az bilgiye sahip olsalar bile hiç çaba sarf etmeden kolaylıkla elde edilebilecek başarılarından rahatsız olmayabileceklerini destekler niteliktedir.

### 3.3. Kolaycılık ve tembelliğe yönelme

“Sınavların hep kolay mı olmasını istersiniz? Neden? Sorusuna verilen yanıtlara bakıldığında ise (n:8) katılımcı “sınavların hep kolay olmasını” isterken, (n:25) katılımcı “hayır” diyerek (n:5)’nin sınavların kendilerini zorlaması gerektiği yönünde görüş bildirirken (n:12)’si ise kolay sınavın bir ölçüt olmayacağını ve öğrenmenin de gerçekleşmeyebileceğini belirtirken (n:6) katılımcı ise başarı duygusunu yaşayamayacaklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun sınavların hangi türde olursa olsun ayırt edicilik özelliğine sahip olması gerektiğine inandıkları gözlenmiştir.

### 3.4. Şans faktörü ile etik değerleri ilişkilendirme

“Şans faktörü ile yüksek puan aldığınız bir sınava bağlı olarak hak etmediğiniz bir işe yerleştirilmeniz durumunda neler hissederdiniz?” sorusuna, (n:30) katılımcı “Vicdanen rahatsız olurum, çalışanın hakkı yenmiş olur” derken (n:16) katılımcı “Korku ve huzursuzluk duyar, üzülüp ve rahatsız olurum” derken, (n:3) ise “Bir şey hissetmemeye çalışırım, Önce mutlu olurum sonra vicdanen rahatsız olurum” diyerek çok huzurlu ve mutlu olamayacaklarını belirtmişlerdir. Öte yandan (n:2) katılımcı “Yeteneğime değil şansıma güvenmeye başlarım”, (n:3) “Kendi suçum olarak düşünmem. Sistemin suçu diye düşünürüm” demişlerdir.

“Şans başarısının katılımcıların etik değerleri üzerinde olumsuz bir etki yapabileceğini düşünür müsünüz? Neden?” sorusuna katılımcıların verdiği yanıtların dağılımında 29 katılımcı, “Evet düşünüyorum çünkü insanı kolaycılığa ve tembelliğe alıştıırabilir”, yanıtlarını vermişlerdir. (n:5) katılımcı, “Kişiyeye göre değişir bazı kişileri kolaycılığa sevk edebilir” derken, (n:4) katılımcı “Şans faktöründen dolayı şanssız olanın etik değerlerinin zayıflayabileceğini”, iddia ederken (n:6) katılımcı ise “Hayır bu konunun etik değerle ilgili olmadığını belirtmişlerdir.

Bulgular katılımcıların büyük bir çoğunluğunun şans başarısı ile elde edilen bir başarıdan rahatsızlık duyabileceklerini ortaya koyarken azımsanmayacak bir oranın ise bunu kendilerince meşru bir zemine oturtmaya çalıştıkları söylenebilir.

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları çalışmanın başlangıcında ifade edilen “şans başarısı faktörü” ile “etik değerler” arasındaki olası ilişkilerin varlığını doğrular niteliktedir. Bu çalışma, geleceğimizin teminatı olan gençlerimizin uzak durmaları gereken bazı davranış biçimlerini eğitim sistemi içinde kullandığımız ölçme süreçleri ile istemeden destekler hale getirebileceğimizi görmek uygulamakta olduğumuz sınav sistemlerini tartışmaya açmayı gerekli kılmaktadır. Bu sonuçlar Baykul’un (2000) “Şans başarısı faktörü halen çoktan seçmeli testlerin en çok eleştiriye uğrayan kısmıdır; bu faktör hem yanıtlayıcı puanlarını hem test ve maddelerinin özelliklerini olumsuz olarak etkilemektedir” şeklindeki düşüncesini desteklemektedir. Araştırmacıların bakış açısından genç kuşakların her ne şart altında olursa olsun kendilerine sağlanan haksız kazanca kapalı olmaları, değerleri sağlam, dürüst ve ilkeli bir toplum yaratmada vazgeçilmez şartların başında gelir.

Araştırmanın nitel oluşu sağlanan bilgilerin genellenebilir ilkeler belirlemekten çok var olan durumu betimlemeyi sağlamıştır. Benzer çalışmaların nicel araştırma süreçleri ile farklı sınav formatları ve farklı örneklem grupları için yapılması genellenebilir nitelikte bulgular elde etme açısında gerekli olabilir.

Şans başarısı faktörünü minimize etmek amacıyla öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine performans temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına sınıf içi uygulamalarda derhal geniş ölçekli seçme ve değerlendirme çalışmalarında ise zamanla yer verilmesine başlanmalıdır.

Sadece öğretim temelli okul anlayışının terk edilerek, okulun çocukların karakter eğitimine daha titizlikle eğilen kurumlar olmaları için gerekli tedbirlerin kurumsal düzeyde alınması sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları, 2000-06-Y-0008-3
- Card, C. (1990). “Gender and Moral Luck.” *In Identity, Character, and Morality*, edited by Owen Flanagan and Amelie Rorty, 199–218. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Ceylan, Y.(1995), “Ahlak ve Bilim”, *Felsefe Dünyası*, S. 18, ss. 40- 49  
<http://iibf.kou.edu.tr/ceko/ssk/kitap50/31.pdf>, (11.07.2007 tarihinde ulaşıldı)
- Kurtuluş, B. (2007). İş Ahlakı: Geçmişte ve günümüzde ,
- Küken, G. (1997), “Endüstri Devrimi Öncesinde Çalışma Ahlakı ve Endüstri Devrimi, *Felsefe Dünyası*, S. 23, ss.187-199
- Latus, A. (2003) Constitutive Luck, *Metaphilosophy* Vol. 34, No. 4, July , p. 7
- Pole, R. (1993), *Ahlak ve Modernlik*, çev. M. Küçük, İst. Ayrıntı Yay.
- Timuçin, A. (1997) “Sorumluluk Nedir”, *Felsefe Dünyası*, S. 23, ss. 15-21
- Weber, M. (1997), *Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu*, çev. Z. Gürata, Ank.: Ayraç yay.

**Ek: Araştırmada veri toplama amaçlı kullanılan açık uçlu görüşme maddeleri.**

S. 1 Açık uçlu sorulardan oluşan bir sınav sonrası hissettiğiniz başarı duygusunu, çoktan seçmeli sınavlardan sonra da aynı şekilde hissedermisiniz? Neden?

S. 2 Çoktan seçmeli bir testten şansınızla aldığınız yüksek bir notun hakkınız olduğunu düşünür müsünüz? Neden?

—Hakkınız olmadığını düşünüyorsanız bu durumu nasıl meşrulaştırırsınız?

S.3 Gerekli hazırlık/çalışma yapmadan girdiğiniz çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavdan aldığınız şaşırtıcı düzeyde yüksek bir puan sonucunda neler hissedersiniz?

S.4 Çoktan seçmeli ve açık uçlu sınavlar için ayırdığınız hazırlık süresi aynı düzeyde mi? Değilse neden?

S.5 Sınavların hep kolay mı olmasını istersiniz? Neden?

S.6 Hangi sınav türünü daha çok tercih edersiniz? Neden?

S.7 Şansınızla yüksek puan aldığınız bir sınava bağlı olarak hak etmediğiniz bir işe yerleştirilmeniz durumunda neler hissederdiniz?

S.8. Sınavda bilmediğiniz bir soruyu yanıtlar mısınız? Neden?

S.9 Çoktan seçmeli bir testte yanlışın doğruyu götürdüğünü öğrendiğinizde neler hissedersiniz?

S.10 Tahminle yanıtladığınız bir soruyu yanlış yanıtladığınızı öğrendiğinizde neler hissedersiniz?

S.11 Çoktan seçmeli bir test sorusunu yanıtlarken eleyemediğiniz kaç seçenek kalırsa şansınızı denersiniz? Bu sayı yanlışın doğruyu götürmesi durumunda farklılık gösterir mi?

S.12 Şans başarısının katılımcıların etik değerleri üzerinde yapabileceği etki hakkındaki düşünceniz nedir?



## ETİK STANDARTLAR VE TESTLER: REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMADA TEST ETİĞİ ÜZERİNE BETİMSSEL BİR ANALİZ

Yrd. Doç. Dr. S. Armağan YILDIZ\*

### ÖZET

Araştırmada; ilköğretim I. ve II. kademe ile ortaöğretim kurumlarında ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin etik kurallar, meslek etiği ve test etiğine ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler; 15 rehber öğretmene yöneltilen yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; rehber öğretmenler etik kuralları ve meslek etiğini önemstediklerini ifade etmişlerdir. Test kullanımına ve test etiğine ilişkin algılarının ise daha çok testlerin teknik özelliklerini içerdiği görülmüştür. Test kullanımını rehberlik hizmetleri içerisinde gerekli bulmakla birlikte çalışma ortamında bunu çeşitli nedenlerden dolayı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Rehber öğretmenler, eğitimi alınmayan testin kullanımını etik bulmadıklarını ifade etmelerine rağmen kullandıkları birçok testi eğitimini almadan uyguladıklarını belirtmişlerdir. Testlere ulaşmak için internetin sıklıkla başvuru kaynağı olarak kullanıldığı söylenmiştir. Mesleki gelişim sürecinde bir meslek odasına üye olmak ve süpervizyon desteği almak ise rehber öğretmenlerin tercih etmediği bir durum olarak belirlenmiştir. Sonuçlar; okullarda ve RAM'larda görev yapan rehber öğretmenlerin "test etiği" hakkında bilgilendirilmesi amacıyla test kullanımına ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlik kazandırmayı amaçlayan eğitim programlarının düzenlenmesi ve test uygulama konusunda hizmet içinde

---

\* İ. Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
serhatarmagan@hotmail.com

alan geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmesi ve üniversite, MEB ve meslek odaları arasında işbirliğinin sağlanması gereğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Etik, meslek etiği, test etiği, rehber öğretmen.

## GİRİŞ

Etik en genel anlamda; bir eylemin ahlaki doğruluğunun; kişinin vicdanı, belirli yasa ve standartlar ile toplumun normları, gelenekleri ve gerçekleşecek eylemin sonuçları tarafından belirlenmesidir. Meslek etiği ise; meslek grubu tarafından oluşturulan, meslek üyelerini belirli şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslektan dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini koruyan mesleki ilkeler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2002). Mesleki etik, en genel anlamda; mesleğin kendisini, mesleği yapan kişiyi ve o meslektan hizmet alan kişileri korumaktadır. Bir meslekteki etik değerler kendilerini; alışkanlık, kural, ilke ya da standartlar şeklinde göstermektedirler

Birçok meslekte olduğu gibi Rehberlik ve Psikolojik Danışma mesleği için de belirlenmiş etik kurallar bulunmaktadır. Temel ilkeler ve genel standartların dışında; psikolojik danışma ilişkileri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve yayım, müşavirlik, mesleğe hazırlık, özel çalışma ve personel yönetimi başlıklarında yayınlanmış kurallar yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme başlığı altında bulunmakla birlikte “test kullanımı”, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık mesleğinin gerek duyulan tüm hizmet alanlarında ve eğitim-öğretim sürecinin planlanmasında ki önemli unsurlardan birisidir. Testlerin kötüye kullanılmaması ve nitelikli bir uygulamanın yapılabilmesi ve sonrasında sağlıklı bir değerlendirmenin olabilmesi için test kullanımı konusunda da gözetilmesi gereken etik ilkeler söz konusudur. Çalıştıkları kurumlarda gerektiğinde test uygulayabilen kişiler olarak rehber öğretmenlerin; nitelikli bir uygulama ve değerlendirmede bulunmaları kendilerinden beklenmektedir. Rehber öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken noktaların ilki meslek etiği çerçevesinde “test etiği” hakkında gerekli tutum, değer ve bilgi düzeyine sahip olmalarıdır.

## AMAÇ

Bu araştırmada; psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarını ilköğretim I. ve II. kademe ile ortaöğretim kurumlarında ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde devam ettiren rehber öğretmenlerin etik kurallar, meslek etiği ve test etiğine ilişkin ne tür algılara sahip olduklarını belirlemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

### Örneklem

Araştırmanın örnekleme, Amaçlı Örneklem Yöntemlerinden “maksimum çeşitlik örnekleme” ile belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede; çalışılan probleme taraf olabilecek deneklerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmak ve paylaşılan ortak olgu olup olmadığını bulmak amaçlanmaktadır. Her durumun kendine özgü taraflarını tanımlamak ve heterojen durumlar arasındaki benzerliklerin ortaya çıkarılabilmesi istenmektedir (Yıldırım& Şimşek, 2003).

Verilerinin toplanmasında, nitel çalışmalarda incelemelerin çok boyutlu ve derinlemesine analiz gerektiren yapısı nedeniyle örneklem, ilköğretim I. ve II. kademe ile ortaöğretim kurumlarında ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan 15 rehber öğretmen ile sınırlandırılmıştır.

### Veri toplama araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış sorular kullanılmıştır. Rehber öğretmenlerin; etik kurallar, meslek etiği ve test etiğine ilişkin algılarını ve uygulamada karşılaştıkları durumları tespit etmeye yönelik olarak sorulan sorular araştırmanın başlangıcında belirlenen kavramsal çerçeve göz önüne alınarak açık uçlu olarak hazırlanmıştır. Araştırma verilerini elde etmek için görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerle yaklaşık 40-45 dakika süren görüşmelerde kayıt tutma tekniği kullanılmıştır.

### Verilerin analizi

Verilerin analizinde rehber öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan nitel araştırma yönteminin, betimsel veri analizi tekniği kullanılarak incelenmiştir. Önceden oluşturulan kavramsal çerçeve doğrultusunda veriler okunup organize edilmiştir. Daha sonra, veriler tanımlanarak yapılacak doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Bulgular açıklanıp anlamlandırılmaya çalışılarak yorumlanmıştır. Veri analizinde elde edilen bilgiler; genel çalışma koşulları, test kullanımı ve test etiğine ilişkin kuramsal çerçevede değerlendirilmeye alınmışlardır.

## BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında 15 rehber öğretmene yöneltilen sorulara ilişkin cevapların analizine yer verilmiştir. Katılımcılara; “Bulduğunuz kurumda ne tür çalışmaları yürütmektesiniz”, “Sizden başka kurumunuzda kaç psikolojik danışman/ rehber öğretmen görev yapıyor”, “Çalışma koşullarınızı ve programınızı nasıl belirliyorsunuz”, “Çalışmalarınız sırasında ne sıklıkta test/ölçek kullanıyorsunuz?”, “Kullandığınız test/ölçekler için kendinizi ne kadar yetkin buluyorsunuz?”, “PDR hizmetleri kapsamında test/ölçek kullanımına ilişkin inancınız nedir?”, “Test/ ölçeklerinizin materyalini nasıl temin ediyorsunuz?”, “Eğitimi almadığınız halde çalışma ortamı içinde kullanmayı öğrendiğiniz test/ölçek oldu mu?”, “Mezuniyetten sonra herhangi bir testin eğitim / sertifika programına katıldınız mı”, “Test/ölçek kullanımında nelere dikkat ediyorsunuz”, “Herhangi bir mesleki kurum, oda veya derneğe kayıtlı mısınız”, “Test etiğinde dikkat edilmesi gereken noktalar nelerdir”, “Testlerin kötüye kullanımı nelerdir”, “Çalışmalarınız sırasında meslek etiği ihlaliyle karşılaştığınız durumlar oldu mu”, “PDR’de etik konusunda danışmanlık aldığınız bir kurum/kişi/ yer var mı” soruları yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcılara, yaş, cinsiyet, meslekte geçen çalışma süresi, çalıştığı kurum türü vb demografik özellikleri belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Katılımcıların, meslekte geçen sürelerinin 1 ile 10 yıl arasında değiştiği, 24-32 yaşları arasında, 7’sinin erkek 8’inin kadın olduğu ve çalıştıkları kurum türüne göre; 4’ünün Rehberlik Araştırma Merkezinde, 6’sının ilköğretim I ve II kademedede ve 6 katılımcının da ortaöğretim kurumlarında görev yaptıkları belirlenmiştir.

Görüşme formu kullanılarak yöneltilen sorulara verilen cevaplar genel çalışma koşulları, test kullanımı ve test etiğine ilişkin kavramsal çerçeveye göre düzenlenmiştir. Genel çalışma koşullarına ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplarda; okullarda görev yapan katılımcılar kurumlarında tek rehber öğretmen/uzman olarak çalıştıklarını, RAM’larda çalışan katılımcılar ise 4 ila 6 arasında değişen sayıda meslektaşlarıyla birlikte çalıştıklarını söylemişlerdir. İlköğretim I ve II. Kademedede ve Ortaöğretim kurumlarında görev yapan rehber öğretmenler yürüttükleri çalışmaların rehberliğin hizmet alanlarından eğitsel, mesleki ve kişisel rehberlik alanları temel olarak şekillendiğini belirtmişlerdir. Rehberlik Araştırma Merkezinde görev yapan katılımcılar ise, özel eğitim çalışmalarını yürüttüklerini ve randevulu sistemde günde en az 10 denekle tanı koymak amacıyla görüşme yaptıklarını ifade etmişlerdir. En sık karşılaştıkları vak’alar arasında; zihinsel engelli, işitme bozuklukları, DEHB, otizm, öğrenme güçlüğü, konuşma bozuklukları

vb vakaların olduğunu söylemişlerdir. Okullarda görev yapan öğretmenlerin bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığında gelen çerçeve programa bağlı kalırken, bir kısmı okulun ihtiyaçlarına göre programlarını hazırladıklarını, bazı katılımcılar ise okul müdüründen gelen talepler ya da kendi istedikleri konular doğrultusunda programlarını hazırlayıp yürüttüklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların test kullanımına ilişkin görüşleri sorulduğunda, okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin gerekmedikçe test kullanmayı tercih etmedikleri, öğrenci sayılarındaki fazlalığın ve tek rehber öğretmen olarak kurumda görev yapmış olmanın test kullanımını zorlaştırdığını, daha çok seminer vererek kalabalık sayıdaki öğrencilere ulaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2'si ise "Nadiren test kullanıyoruz çünkü öğrenci cevap verirken sıkılıyor geçerli sonuçlar alınamıyor" şeklinde düşüncesini belirtirken bir başka katılımcı ise "öğrenciler biz test uygulayınca dalga geçebiliyor bu yüzden test kullanmayı tercih etmiyorum" şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Özel eğitim çalışmalarının yürütüldüğü RAM'larda görev yapan katılımcılar ise tanı koymak amacıyla çalıştıklarından yoğun biçimde test uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri "zaten bizden beklenen de bu" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Eğitimini almadıkları test/ölçme araçlarını "alanda çalışırken gözlemleyerek öğrendiğini" veya "böyle bir eğitime ihtiyacım yok" diyen katılımcıların yanı sıra "mezuniyet sonrası eğitim programlarına katılarak hizmet içi eğitim seminerlerinde testleri öğrendiğini" belirten katılımcılar da olmuştur. Hem okullarda hem de RAM'larda görevli katılımcıların çoğu, ölçme araçlarının kullanımında kendilerini yeterli görmektedirler. Bir katılımcı ise, eğitimini almadığı halde "yeterince gözlem yaptığımı düşünüyorum, Stanford Binet zeka testini kullanma konusunda kendimi yetkin hissediyorum" şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Test materyalinin temininde Milli Eğitim Bakanlığı aracılığıyla testleri aldıklarını belirten katılımcıların olmasına rağmen internet yoluyla istedikleri, merak ettikleri hatta yararlı olacağına inandıkları testleri web siteleri aracılığıyla aldığını söyleyen katılımcılar da bulunmaktadır. Bu bulgunun yanı sıra mesleki gelişim için "interneti kullanıyorum" diye düşüncesini belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

Test etiğine ilişkin başlık altında sorulara verilen cevaplarda dikkati iki katılımcı dışındaki katılımcıların mesleki oda ya da kuruluşa üye olmaması çekmektedir. Bazı katılımcılar mesleki bir kuruluşa kayıtlı olmayı "gereksiz bulduklarını" söylemişlerdir. Test etiğine ilişkin görüşlerini belirten katılımcıların, etik ihlaller ile ilgili görüşleri kendilerinden çok başkalarının uygulamalarına ilişkin olmuştur. En sık rastlanan testin kötüye kullanımına ve etik ihlaline ait görüşler; "bilerek düşük puan vermek", "deneğin kasten

özel eğitim almasını sağlamak ve danışmanlık merkezine yönlendirmek”, “maddi menfaat sağlamak”, “gizlilik ilkesini ihlal ederek vak’a hakkında sonuçları herkesle paylaşmak”, “yanlış test uygulamak”, “uygulama, puanlama ve değerlendirme kriterlerini bilerek değiştirmek” olarak bildirilmiştir. Bu bilgilere ek “çalışılan okulda yöneticiler tarafından uygulamalarına müdahale edilmesi” olarak görüş belirtilmiştir. Test etiğinde dikkat edilmesi gereken noktaların ise; RAM’larda görevli rehber uzmanların “eski testlerin kullanılmak istenmemesine rağmen kullanmaya mecbur bırakılmaları”, “eğitimi alınmayan testlerin kullanımı” ve “testin kullanımına ilişkin objektifliğin yitirilmemesi” şeklinde ifade edilmiştir. Okullarda çalışan rehber öğretmenlerden bazı katılımcılar ise etik ihlal konusunda özellikle test kullanımında testörün kendi düşünce yapısına inanarak “benim mantığım böyle kabul ediyor” biçiminde ki bir düşünce ile test kullanımına ilişkin sorunların çözümlendiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan hem RAM’larda hem de okullarda görevli rehber öğretmenler, sorun yaşadıklarında başvuru kaynağı olarak nereye yöneleceklerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Çözüm olarak yüksek lisans yapmayı düşünen katılımcıların yanı sıra internetten bilgi toplamaya çalışan, meslektaşlarına danışan ya da mezun olduğu bölümde öğretim üyelerinden destek almaya çalışan katılımcılar bulunmaktadır. Katılımcılar, mesleki gelişim adına bir eğitim programına katılmanın maddi olarak onları zorladığını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bilgiler bir arada ele alınarak anlamlı hale getirildiğinde üç farklı sorun alanından ve uygulamalarda karşılaşılan etik ihlallerin olduğu görülmektedir. *Bilgiye dayalı hata-eğitim eksikliği’nden kaynaklanan sorunlar, bireysel faktör-ahlaki/değer açısından ele alınan yetersizlikler ve varolan koşullar- işleyişe ait sorunlar* olarak üç başlıkta toplamak mümkündür.

*Bilgiye dayalı hata-eğitim eksikliği’nden kaynaklanan sorunlar;* hatalı test skoru elde etmek, deneğe yanlış testi uygulamak, aynı anda birkaç testi birden uygulamak, revizyona ihtiyacı olan bazı testlerin eksikliklerine rağmen kullanılması en sık karşılaşılan durum olarak belirtilmektedir. İnternet yoluyla testleri kullanmak, test maddelerine ekleme ve çıkarma yapmak, uygulanan test sonuçlarına ilişkin geribildirimde bulunmamak, rapor yazımında eksikler ve yanlışlar, ölçme ve değerlendirme kriterlerine ilişkin bilgi eksikliği, testin teknik özelliklerine ilişkin bilgi yetersizliğini kendi akıl yürütmeleri ile tamamlamaya çalışmak, uygulama kurallarına ve koşullarına ilişkin bilgi yetersizliği, test ortamına ilişkin testörün, denek ve malzemeye hakimiyeti konusunda yetersizliği, sonuçların nasıl

değerlendirileceğine ve kimlere nasıl iletileceğine ilişkin yaşanan sorunlar olduğu ifade edilmektedir.

Etik ihlallerde önemli bir faktör de mesleği yapan kişilerin sahip olduğu bireysel değerlerdir. *Bireysel faktör-ahlaki/değer açısından ele alınan yetersizlikler ise;* kendi düşünce yapısına inanarak “benim mantığım böyle kabul ediyor” biçiminde ki bir düşünce ile test kullanımına ilişkin sorunların çözümlendiği belirtilmiştir. En sık dile getirilen ve gözlendiği ifade edilen etik ihlaller arasında ise, para kazanmak amacıyla test uygulamak, özel danışmanlık merkezlerine para karşılığı vak’a yönlendirmek ve deneğin özel eğitim alması için test skorunu bilerek düşük göstermek olduğu söylenmiştir.

*Varolan koşullar ve işleyişe ait sorunlar ise,* Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yazılı olarak yer alan etik ilkeler okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan uzmanlar tarafından başvuru kaynağı olarak tercih edilmemektedir. Fizik koşulların yetersizliği, rehber öğretmenlerden mesleki çalışmalarının dışında kalacak şekilde kendilerine ek görevlerin verilmesi, okullarda kalabalık öğrenci gruplarıyla çalışmak ve eğitimi alınmayan testleri kullanmak zorunda bırakılmak, eski mezunların etik ilkelere ilişkin meslek bilgisinin olmayışı, ve alanda kullanılan belirli testlerin revizyonuna ihtiyaç duyulması en sık ifade edilen sorunlar olarak ortaya konmaktadır.

## YORUM

Araştırma sonucunda; yazılı kaynaklarda var olan etik ilkelerin, okullarda ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin sorunlarının çözümünde başvuru kaynağı olarak görülmediğini ve sorunların çözümüne dönük ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılamadığını göstermektedir.

Bir meslek alanında bir işin nasıl yapılması, nelere uyulması ve bu işin ne biçimde olması gerektiğini anlatan yazılı öğelere “etik kod” denmektedir. Etik kuralların varlığı, mesleğin kendisinin, mesleği yapan kişinin, meslekten hizmet alan birey ya da toplumun haklarını ve onurunu korumayı her ne kadar amaçlamış olsa dahi etik kurallar tek başına, mesleği icra ederken ortaya çıkan etik ihlallerin tamamını ortadan kaldırmaya yetmemektedir. Kuralların ancak önleyici ve sınırlayıcı bir rolü olabilmektedir. Etik kodlar durağan değildirler. Sürekli değişmekte ve gelişmektedirler. En mükemmel etik kurallarda bile çalışma sırasında karşılaşılabilecek durumları tümüyle cevaplayabilecek unsurlar bulunamamaktadır. Olması gereken mesleği gerçekleştiren kişilerin bireysel

değerleri ile mesleki değerlerini birleştirerek mesleğin gerektirdiği etik kuralları içselleştirmesi ve bu kuralları “yaşayan kurallar” olarak algılayıp yorumlayabilmeleridir (Öner, 2006 ).

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerden elde edilen bilgiler, psikolojik danışma ve rehberlik alanında uygulamada karşılaşılan sorunların kendi aralarında benzerlik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Riccio &Rodriguez, 2007). Alanda çalışan rehber ve psikolojik danışmanların sorun alanlarının “mesleki ve etik sorun” başlığı altında farklı boyutlarda yoğunluk kazandığı yapılan çalışmalarda görülmektedir (Erdur-Baker& Çetinkaya; 2007).

MEB’in eğitsel tanılama hizmetlerinin yerine getirilmesinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer alan etik ilkeler; Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan her personel için mesleki etik açısından önemli ve hem kişisel hem de kurumsal olarak uyulması gereken kuralların var olduğunu göstermektedir. Bu kurallar; “bilimsel ilkelere uyulacaktır, objektif olunacaktır, tarafsız davranılacaktır, gizliliğe uyulacaktır, insana/bireye saygı esastır, mesleki gelişmeler takip edilecek ve uygulanacaktır, güvenilir olunacak ve tutarlılıktan ödün verilmeyecektir” şeklinde ifade edilmektedir. Ancak söz konusu kuralların uygulamada soyut ve genel ifade düzeyinde kaldığı ve sorunları çözümlenmek konusunda yeterli olmadığı görülmektedir.

Yazılı kuralların gerçek yaşamda karşılığını bulup bulamamasında önemli bir faktör de yöneticilerin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin algılarıdır. Nazlı (2007), okul yöneticileriyle yürüttüğü bir çalışmada, yöneticilerin verilen hizmetler hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıklarını, okullardaki uygulamaları yeterince bilmediklerini, ihtiyaca cevap veremeyen rehberlik hizmetlerinin nasıl yapılandırılacağı hakkında bilgilerinin olmadığını tespit etmiştir.

Üniversite sonrasında ülkemizde uzmanlaşmaya gidilmeden hemen çalışılmaya başlanması meslek etiğinin temel lisans eğitimiyle bütünleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitim bu açıardan gerekli ancak tek başına yeterli değildir. Eğitim, etik dışı uygulamaların en aza indirilmesinde etkin bir role sahiptir (Albayrak-Kaymak, 2004)

Testlerin kullanımı, denetim altında tutulmayı gerektiren bir durumdur. Psikolojik testleri kullanacak kişilerin insan davranışı ile ilgili olarak genel psikoloji ve özel alan psikolojisi, danışmanlık, rehberlik, ölçme değerlendirmeye ilişkin bilgi ve beceri ile istatistik gibi psikometrik bilgilere sahip olması, başarılı uygulama ve doğru yorumlama yapabilmesi için etik kurallar doğrultusunda mesleki sorumluluğa sahip olması beklenmektedir



(Özgüven, 2004). Testler, ölçme hakkında teorik bilgiye sahip, testlerin sınırlılıklarını bilen, test sonuçlarını etkin bir biçimde kullanma konusunda eğitim almış, profesyonel yorum yapabilecek kapasiteye sahip kişiler tarafından kullanılmalıdır (Murphy & Davidshofer, 1991; Flanagan, & Esquivel, 2006).

Uygulanacak testin seçiminden başlayarak, testin uygulanması, değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlar ışığında birey için eğitsel ya da psikolojik kararın verilmesi işlemleri özel bir eğitim görmeyi ve bu konuda uzmanlaşmayı beraberinde gerektirmektedir.

APA (2000) tarafından yayınlanan test standartları kitabı, psikolojik ve eğitsel testlerin bireyler hakkında en doğru kararın verilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapabilmenin sınırlarını da belirlemektedir. Değerlendirme sürecinde test uygulayacak bireylerin bilgi, beceri ve deneyime yeterli düzeyde sahip olmalarının gerekliliği ifade edilmektedir. Altay ve Gökçora (2004)'e göre kullanıcının yeterliliği, uygun testin seçimi, test uygulama süreci, testin puanlanması, yorumlanması ve sonuçların paylaşılması başlıkları psikolojik ölçme araçlarının kullanımına ilişkin etik ilkeler açısından dikkati çeken noktalaradır.

Yine Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneğinin çalışmalarını (PDR-DER, 2006) ve üniversitelerin ilgili bölümlerinde okutulan “meslek etiğine” ilişkin derslerin bu konuda dile getirilen sorunların giderilmesi konusunda atılmış önemli adımlar olarak düşünölmelidir. Ancak son dönemde yapılan bu uygulamaların halen uygulamada çalışmakta olan eski mezunlar için de geçerli olması ve olumlu yönde gelişim ve değişim sağlanması ve bilgilenme ihtiyacını gündeme getirmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada; rehber öğretmenler etik kuralları ve meslek etiğini önemsediklerini ifade etmişlerdir. Test kullanımına ve test etiğine ilişkin algılarının ise daha çok testlerin teknik özelliklerini içerdiği görölmüştür. Test kullanımını rehberlik hizmetleri içerisinde gerekli bulmakla birlikte çalışma ortamında bunu çeşitli nedenlerden dolayı tercih etmedikleri belirlenmiştir. Rehber öğretmenler, eğitimi alınmayan testin kullanımını etik bulmadıklarını ifade etmelerine rağmen kullandıkları birçok testi eğitimini almadan uyguladıklarını belirtmişlerdir. Testlere ulaşmak için internetin sıklıkla başvuru kaynağı olarak kullanıldığı söylenmiştir. Mesleki gelişim sürecinde bir meslek odasına üye olmanın tercih edilmediği ancak süpervizyon desteği alma ihtiyacının olduğu dile getirilmiştir. Mesleki

anlamda yaşadıkları sorunların çözümünde yardım alabilecekleri akademik kurumların olmayışı ise olumsuz bir durum olarak belirlenmiştir.

Sonuçlar; okullarda ve RAM’larda görev yapan rehber öğretmenlerin “test etiği” hakkında bilgilendirilmesi amacıyla test kullanımına ilişkin bilgi, beceri ve yetkinlik kazandırmayı amaçlayan eğitim programlarının düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşündürmektedir. Test uygulama konusunda hizmet içinde alan geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmesi ve üniversite, MEB ve meslek odaları arasında işbirliğinin sağlanması gereğini ortaya koymaktadır.

Test etiğine ilişkin olarak Meslek sonrası danışmanlığın, meslek odaları ve üniversiteler aracılığıyla yaygınlaştırılması ve alanda uygulamada sorun yaşayan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin başvurabileceği önemli kaynakları oluşturması gerekmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Albayrak-Kaymak, D. (2004) Meslek Etiğinin Temelleri. I. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Öğrencileri Kongresi, Boğaziçi Üniversitesi
- Altay, B.; Gökçora, D. (2004) Psikolojik ölçme aracı kullanımında etik ilkeler: klinik psikoloğun sorumlulukları. *Türk Psikoloji Bülteni*, 33, 65-71.
- American Psychological Association (APA) (2000). *Report of the task force on test user qualifications*, 15-33
- Aydın-Pehlivan, İ. (2002) *Yönetmelik Mesleki ve Örgütsel Etik*. Ankara: PegemA yayıncılık
- Erdur-Baker, Ö.; Çetinkaya, E. (2007) Etik: Davranışta Kırılma Noktası. Özyürek, R.; Korkut-Owen, F.; Owen, D. (Eds) *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik* Ankara: Nobel yayıncılık
- Flanagan, R; Esquivel, G. B. (2006). Empirical and clinical methods in the assessment of personality and psychopathology: an integrative approach for training. *Psychology in the Schools* , 43 (4), 513-525
- Murphy K. R.& Davidshofer, C. O. (1991). *Psychological testing: Principles and applications* (2. Edition) New Jersey Printice Hall.
- PDR-DER (2006) Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Etik Kurallar Kitapçığı

- Nazlı, S. (2007) Okul yöneticilerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetini algılamaları. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 155-166.
- Riccio, C. A.; Rodriguez, O. L. (2007). Integration of psychological assessment approaches in school psychology. *Psychology in the Schools*, 44 (3), 243-255.
- Öner, U. (2006) Etik kuruldan etik kurallar. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, 2 (12) 19-20.
- Özgüven, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*. (6. Baskı) Ankara: PDREM yayınları
- Yıldırım, A; Şimşek, H. (2003) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık



## ÖLÇME ARACI GELİŞTİRME VE UYGULAMADA ETİK SORUNLAR

Prof. Dr. Ali GÜLER\*

### ÖZET

Ölçme ve değerlendirme sürecinin kendine özgü bir mantığı vardır. Ölçme bir değer ifade eder. Temelinde etik ilkeler vardır. Bunların başında değerlerin doğrulanabilirlik ya da yanlışlaşabilirliğinin bir bilimsel namuskarlığa dayandırılması kaçınılmaz bir sorumluluk gerektirir. Bu sorumluluk bir değerın sınırlarını içerir. Bu değer anlayışının içinde belli bir çaba ve emek barınmaktadır. Bunu bir biçimde ifade etmek etik ilkelerin varlığını kaçınılmaz kılar. Her olgunun değişim değeri ölçüsünde konumlandırıldığı ve niceliklerin egemen kılındığı bir araştırma tekniğinde tümden bir ilişki ağını ölçme ve değerlendirme saptama şansı da kuşkular yaratabilir. Toplum bilimlerinin araştırma tekniklerini doğa bilimlerine yaklaştırma çabaları zamanla bir “sayı fetişizmine” yol açabilmektedir. Ayrıca ölçme araçlarının bir ısmarlama ile ilgililere gönderilmesi başlangıçta etik sorununa bir çağrı niteliği taşıyabilir. Genellikle yasak savma biçiminde gelen yanıtların sonucu elde edilen ürün çoğu kez isteneni vermeyebilir. Ölçü aracının anlaşılmasında sorunlar daha da çözümsüz kalabilir. Bu yönüyle bakıldığında araştırma yönteminin sınırlarını doğru saptamak gerekir. Araştırmalarda yöntem kavramı apaçık açıklanmak durumundadır. Bu anlaşılmadan yöntemi teknikle karıştırma kaçınılmaz olur. Eğer toplumsal bilimlerle ilgili bir ölçme aracı geliştirilecekse “bütünleyici bilim anlayışının” gerekleri yerine getirilmelidir.

**Anahtar sözcükler:** Ölçme aracı, etik sorunlar, sayıların kutsanması, uygulama sorumluluğu

---

\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Gölköy/Bolu  
guler\_a@ibu.edu.tr

Ölçme ve değerlendirme sürecinin kendine özgü bir mantığı vardır. Ölçme bir değer ifade eder. Temelinde etik ilkeler vardır. Bunların başında değerlerin doğrulanabilirlik ya da yanlışlaşabilirliğinin bir bilimsel namuskarlığa dayandırılması kaçınılmaz bir sorumluluk gerektirir. Bu sorumluluk bir değerın sınırlarını içerir. Bu değer anlayışının içinde belli bir çaba ve emek barınmaktadır. Bunu bir biçimde ifade etmek etik ilkelerin varlığını kaçınılmaz kılar. Her olgunun değişim değeri ölçüsünde konumlandırıldığı ve niceliklerin egemen kılındığı bir araştırma tekniğinde tümünden bir ilişki ağını ölçme ve değerlendirme saptama şansı da kuşklar yaratabilir.

Aslında ölçme ve değerlendirme bir sonucun yorumu değildir. Eğer bir süreç değerlendirilecekse ön planda nitel bir kaygının güdülmesi gerekir. Bu hem süreçteki tutarlılığı verir hem de ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğini sağlayabilir. Öteden beri bilimsel anlamda iki kültürlülük tartışılmaktadır. Bilim kültürünün kapsamında toplumsal bilimlerin varlığı ile ilgili değişik değerlendirmeler sunulmaktadır.

Toplum bilimlerinin araştırma tekniklerini doğa bilimlerine yaklaştırma çabaları zamanla bir “sayı fetişizmine” yol açabilmektedir. Ayrıca ölçme araçlarının bir ısmarlama ile ilgililere gönderilmesi başlangıçta etik sorununa bir çağrı niteliği taşıyabilir. Genellikle yasak savma biçiminde gelen yanıtların sonucu elde edilen ürün çoğu kez isteneni vermeyebilir. Ölçü aracının anlaşılmasında sorunlar daha da çözümsüz kalabilir. Bu yönüyle bakıldığında araştırma yönteminin sınırlarını doğru saptamak gerekir. Araştırmalarda yöntem kavramı apaçık açıklanmak durumundadır. Bu anlaşılmadan yöntemi teknikle karıştırma kaçınılmaz olur. Eğer toplumsal bilimlerle ilgili bir ölçme aracı geliştirilecekse “bütünleyici bilim anlayışının” gerekleri yerine getirilmelidir. Öteden beri özellikle davranış bilimleri açısından bilim anlayışı önemli sıkıntılar doğurmuştur. Bilim gözlem ve deneye konu olabilen nesne ve somut oluşların bilgisini elde etmeye çalışır. Gözlem ve deneye tabi tutulmayanlar, doğrulanabilir olmadıkları için anlamsızdır. Bu anlayışın pozitif bilimlerde bir gelişme sağladığı yadsınamaz. Ancak insan ve onun sorunları toplumsal olaylarla ilgili katı tutum bilimsel anlamda bir karamsarlık yaratmıştır. Bu durum toplumsal bilimleri doğa bilimlerinin izlediği itmiştir. Bu süreçte ölçme araçlarındaki sapma toplumsal alan çalışmalarında etik sorunlar yaratmıştır. Burada temel amaç aşağıdaki sorulara bilimsel yanıt bulmaya yöneliktir. Temel etik kaygılar şu noktalarda toplanabilir.

- Bilimsel araştırmada “doğa bilimleri” ile “toplumsal bilimlerin” etik kaygıları benzer midir?

- Araştırmalarda kamuoyuna zaman zaman yansıyan sayıları manipüle etme olanağı oluyor mu? Yoksa tüm söylenenler söylentiden ibaret midir?
- Son yıllarda artmış gibi görünen intihal olaylarının gerisinde etik ilkelerin savsaklandığı söylenebilir mi?
- Beklentiler doğrultusunda masa başı çalışmalarda uydurulmuş verilere yer verilmekte midir?
- Geliştirilen ölçü araçlarının Türk toplumuna uygun standartları saptanabilmiş midir?
- Bilimsel araştırmalarda “yarar sağlama”, “alana saygı”, “sorumluluk”, “bilimsel namuskarlık”, “zarar vermeme” gibi temel etik ilkelere yer verilmekte midir?
- İsmarlama ya da projelendirme çalışmalarında “anlamli verileri” “anlamsız kılma” gibi ters bir beceri teknik olarak uygulanabilir mi?
- Ölçme araçlarının farklı gruplara uygulanıp her grup için geçerliliği onanabilir mi?
- Her toplumun ilişki ağı farklı özellikler gösterir. Çeviri olarak sunulan ölçme araçlarında bilimsel kaygı güdülmekte midir?
- Nicel araştırmaların güvenilirlik ve geçerlikleri saptanmayan ölçme araçları kaotik bir bilimsel iklime yataklık eder mi? Bu temelde yanlış kullanılan kavramlar daha da kavram anarşisine yol açmaz mı?
- Ölçme aracını uygulamada doğacak etik sorunların sorumluluğunu kim üstlenecektir?

Ölçme ve değerlendirme sürecinin kendine Özgü bir mantığı vardır. Ölçme bir değer ifade eder. Temelinde etik ilkeler vardır. Bunların başında değerlerin doğrulanabilirlik ya da yanlışlaşabilirliğinin bir bilimsel namuskarlığa dayandırılması kaçınılmaz bir sorumluluk gerektirir. Bu sorumluluk bir değerın sınırlarını içerir. Bu değer anlayışının içinde belli bir çaba ve emek barınmaktadır. Bunu bir biçimde ifade etmek etik ilkelerin varlığını kaçınılmaz kılar. Her olgunun değişim değeri ölçüsünde konumlandırıldığı ve niceliklerin egemen kılındığı bir araştırma tekniğinde tümünden bir ilişki ağını ölçme ve değerlendirme saptama şansı da kuşular yaratabilir.

Aslında ölçme ve değerlendirme bir sonucun yorumu değildir. Eğer bir süreç değerlendirilecekse ön planda nitel bir kaygının güdülmesi gerekir. Bu

hem süreçteki tutarlılığı verir hem de ölçme ve değerlendirmenin güvenilirliğini sağlayabilir. Öteden beri bilimsel anlamda iki kültürlülük tartışılmaktadır. Bilim kültürünün kapsamında toplumsal bilimlerin varlığı ile ilgili değişik değerlendirmeler sunulmaktadır. Toplum bilimlerinin araştırma tekniklerini doğa bilimlerine yaklaştırma çabaları zamanla bir "sayı fetişizmine" yol açabilmektedir. Ayrıca ölçme araçlarının bir ısmarlama ile ilgililere gönderilmesi başlangıçta etik sorununa bir çağrı niteliği taşıyabilir. Genellikle yasak savma biçiminde gelen yanıtlanan sonucu elde edilen ürün çoğu kez isteneni vermeyebilir. Ölçü aracının anlaşılmasında sorunlar daha da çözümsüz kalabilir. Bu yönüyle bakıldığında araştırma yönteminin sınırlarını doğru saptamak gerekir. Araştırmalarda yöntem kavramı apaçık açıklanmak durumundadır. Bu anlaşılmadan yöntemi teknikle karıştırma kaçınılmaz olur. Eğer toplumsal bilimlerle ilgili bir ölçme aracı geliştirilecekse "bütüncü bilim anlayışının" gerekleri yerine getirilmelidir. Öteden beri özellikle davranış bilimleri açısından bilim anlayışı önemli sıkıntılar doğurmuştur. Bilim gözlem ve deneye konu olabilen nesne ve somut oluşların bilgisini elde etmeye çalışır. Gözlem ve deneye tabi tutulmayanlar, doğrulanabilir olmadıkları için anlamsızdır. Bu anlayışın pozitif bilimlerde bir gelişme sağladığı yadsınamaz. Ancak insan ve onun sorunları toplumsal olaylarla ilgili katı tutum bilimsel anlamda bir karamsarlık yaratmıştır. Bu durum toplumsal bilimleri doğa bilimlerinin izlediği yola itmiştir. Bu süreçte ölçme araçlarındaki sapma toplumsal alan çalışmalarında etik sorunlar yaratmıştır. Burada temel amaç aşağıdaki sorulara bilimsel yanıt bulmaya yöneliktir. Temel etik kaygılar şu noktalarda toplanabilir.

Bilimsel araştırmada "doğa bilimleri" ile "toplumsal bilimlerin" etik kaygıları benzer midir? Doğa bilimlerinde sonuca ulaşılabilirlik ya da ulaşamamak, "önceden kestirilebilirlik" kolaylığı bulunmaktadır. Buradaki kaygı bilimsel yöntemin gerçekten uygulanıp uygulanmadığıdır. Teknik alanlardaki araştırmalar olabildiğince değerlerden soyutlanmışlık vardır. Değer içermeyen bir sonucun etik kaygısı güdülmez. Bu anlayış pozitivist akılcı paradigma olarak nitelendirilmektedir. Yıldırım ve şimşek bunun esaslarını şöyle vurgulamaktadırlar.

- Sistemler en basitten en karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir.
- Evren saat gibi çalışan mekanik bir nesne ya da bir makinedir. Enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinimi sürdürür.
- Eğer evren saat ya da makine gibi çalışan mekanik bir olgu ise, evrenin geleceği, en kesin biçimiyle, önceden kestirilebilir. Gerekli



matematiksel modellerin oluşturulması ve yeterli hesaplama gücü ile herhangi bir sistemin davranışı kesinlikle önceden kestirilebilir.

- Newtoncu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklamak mümkündür.
- Sistemler birikim yoluyla gelişirler, yani değişim sisteme yani bir parça ya da boyut ekler. Niteliksel veya sıçramalı değişim çok seyrek (Yıldırım, 1999:11).

Toplumsal bilim anlayışı öteden beri doğa bilim anlayışına yaklaşma çabalarını içermiştir. Ancak bunun doğa bilimlerde ki kolaylığı sağlayamadığı da kabul edilmektedir. Buna tümüyle sayısal verilere indirgeme kaygısı eklenince kaçınılmaz olarak “sayı fetişizminin” girdabına girilmiştir. Kamuoyunda zaman zaman yansıyan sayıları manipüle etme olanağını doğurmaktadır. Bu ise siyasi söylemlerde sık sık dillendirilmektedir. Esas sorun toplumsal bilimlerin doğasında saklı olduğu söylenebilir. Sayıların değerlendirilmesindeki sapmalar etik sorunları da çağırıştırabiliyor. Bu sapma ne bir bilimsel düşüncenin ürünü ne de bilimsel düşünce özgürlüğü olabiliyor. Kişinin kişisel yargıları, özlemleri, çıkar hesapları sayılar kullanılarak topluma sunuluyorsa bu etik değerlerin hiçe sayılması anlamını taşır. Sade bir yurttaş, bilim adamı, siyasetçi, yazar ve çizer, sorumluluk duyan bir insan aykırı düşünmesini düşünce özgürlüğü olarak sunmamalıdır. Bu bağlamda tüm söylenenler söylentiden öteye bir anlam taşımaz. Artmış gibi görünen intihal olaylarının gerisinde etik ilkelerin savsaklandığı sorunu. İntihal, alıntı ya da çalıntı bilim adamına yapılacak en büyük kötülük sayılabilir. Denilebilir ki “mikro” düzeyde insanlık suçudur. Emeğe, alın terine indirilmiş bir “korsan” hareketi sayılabilir. Bunun yanında en büyük etik sorun bunun savsaklanmasıdır. Bunun yarattığı toplumsal kırılanlıklar ve aykırılıklar şu noktalarda özetlenebilir.

- Bilim ürünleri onları kullananların başvuracağı temel girdileridir. Bilimsel bir namuskârlığa dayalı yararlanmanın ölçüleri bellidir. Asıl sorun bundan sonra ortaya çıkmaktadır.
- Bilimsel intihal yapanların cezalandırılması ya da korunması aşamasında izlenen yol savsaklanmaya yol açabilir. İntihal yapan kişilerin önemli görevlere atanıp korunması toplumsal anlamda kötünün örnek seçilmesi gibi yanlış bir eğitici işleve sürükleyebilir.
- Yaşanan örneklerden biri de “intihal”i bir koz olarak kullanılmasıdır. Örneğin bir atama sürecinde jüri üyesi raporunda olumlu bir tutum içinde olabilir. Bu doğal bir süreçtir. Ancak günün birinde raporunu

yazdığı kimseyle bir uyuşmazlığı saklı intihal gündeme getirip. Atamasına kolaylık sağladığı kişiyi bu kez işinden edebilir. Burada da bunun yapanın bilim kimliği etik anlamda tartışma konusu olabilir.

Geliştirilen ölçü araçlarının Türk toplumuna uygun standartları saptanması sorunu. Ölçü aracındaki, standartlaştırılma kaygısı etik sorunları da birlikte getirmektedir. Bu kaygılar şu noktalarda özetlenebilir.

- Geliştirilen ölçü aracının neyi ölçeceği önem taşımaktadır. Bu herhangi bir sınavda sıralamayı belirleyecek bir test olabileceği gibi toplumsal anlamda bir toplumsal sorunu ölçme de olabilir. Bu içerik farklılığı ölçme aracına ilişkin tutumu da ortaya koyabilir.
- İsmarlama anketlerin yeterince değerlendirmeleri sağlayamadığı sık sık dillendirilmektedir. Asıl önemli olan bu ismarlama ölçü araçlarının masa başı çalışmalarla belli bir düzene sokulduğu kaygısıdır. Bilimsel etikle bağdaşmayan yönüdür.
- İsmarlama ya da projelendirme çalışmalarında “anlamalı verileri” , “anlamsız kılması” gibi ters bir beceri teknik olarak uygulanabilir olması kaygısıdır. Eğer ölçü aracını ölçmek isteneni ölçemiyorsa sayılarla oynama gibi bir bilimsel sahtekarlığa başvurulabilir. Bunun en önemli nedeni geliştirilen ölçü aracının toplumsal dokuyla uyuşmadır. Toplumsal doku organizmada ki doku uyuşmazlığına benzer. Organizma uzun süre bu uyuşmazlığa direnemez. Toplumsal doku uyuşmazlığı bir ya da iki kuşak sonra ortaya çıkabilir. Bugün yaşanan toplumsal sapmanın nedeni en az elli yıl öncesinden aranmalıdır. Örneğin standartlaşmamış bir zeka testi uygulanması sonucu çok aykırı sonuçlara da gidebilir. Öte yandan bu ölçü aracını uygulayanların uzmanlığı da önemlidir.
- Üniversitede yapılan nicel araştırmalarda yeni bir alan oluştu. Alanında zaman olan ölçme-değerlendirme uzmanları verileri analiz ve yorumunu para ile yapmaları tezi hazırlayanın alanın mantığında uzaklaştırabiliyor. Bu bir zorunluluk ise sistemdeki esneklik buna olanak sağlayabilir. Örneğin matematik öğretimi konusundaki bir tezde ikinci danışman bir matematikçi olabilir. Yoksa ismarlama yorumlar kişide bir alan kısırlığına yol açabilir.
- Ölçü aracının bir tür iğreti oluşu yanında öğrenci, araştıracağı konuyu nesnel boyutta araştırması için araştırmanın en az problem cümlesinin anlaşılır olması gerekir. Son yıllarda çeviri etkinlikleri korkunç dil yanlışlarına neden olmaktadır. İşin ilginç yanı bu yanlışların her biri bir teze konu olabiliyor. Birkaç örnek: “kritik düşünme becerileri”,

“yaratıcı düşünme”, “tükenmişlik psikolojisi” gibi düşünme ile düşüncenin ayırında olmayan başlığı, danışanı da araştıranı da gülünç duruma düşmektedir (Güler, 2007:271). Kavram o toplumun zihniyetinin simgesidir. Dile aktarılan kavramların sözlük karşılığı bir kaç seçenek sunar. Bunların doğru saptanmaması durumunda yanlış halkalar birbirini izler. Hele hele bunu çok eski geleneğe sahip olduğunu savlayan “büyük kent üniversiteleri” yapıyorsa bunun sonucunda en çok zararı onlar da görebilir.

- Bilimsel araştırmalarda temel beklenti “yarar sağlama” olmalıdır. Bu yapılırken “alana saygı” önem kazanmaktadır. Özellikle üniversitelerde ücretli ders alma konusunda bir yarış yaşanmaktadır. Bu yarış dersanelerin güdümünde sürdürülmektedir. Alanı ne olursa herkes para getiren derslere gönüllü girmektedir. Kolay bir yol tez elden bulunmuştur. Öğrenci merkezli bir öğretim öğrenciler anlatır, öğretim elemanı dinler görünür. Asıl etik yoksunluk burada yaşanır. Bu tutum ister istemez öğrencileri dersanelere yönlendirmektedir. İşlenen tema şudur: fakültesini ne hayata ne de sınava hazırlar. Siz mağdur olan ana-babanızı daha da mağdur edin, dersaneye gidin. Orada da görüşebiliriz. Burada öğretim elemanı öğrencilerine “zarar verme” yolunu yeğlemiştir. Bu durumun bilimsel araştırmada yer alması halinde “bilimsel namuskarlık” kavramının yer almaması etik ilkelerin savsaklandığı anlama gelir. Üniversitelerin ya da öğretim kurumların temel işlevi etik anlamda araştırmak, bunu topluma ve öğrencilerin hizmetine sunmak olmalıdır.
- Ölçme araçlarını geliştirmede temel yanlışlardan biri de ölçmek istediği özelliği ilgisiz guruplara uygulayarak geçerlilik aranması onanabilirliğin saptanması savlanmaktadır. İşin ilginç yanı bu alanda tanınmış bir uzmanın bunu onaylamasıydı. Öğretmen yetiştiren kurum için planlanan bir ölçü aracı “tıp doktorlarına”, “iktisatçılara” sorularak geliştirilmiştir. Oysa bir ölçü aracı alanın uzmanı tarafından, alan mantığına uygun hazırlanması gereğidir. Yabancı dilde çevrilen bir ölçü aracı birkaç meslektaşın görüşü ile standartlaşmış sayılmayacağıdır. Her toplumun ilişki ağı farklı özellikler gösterir. Çeviri olarak sunulan ölçme aracı bilimsel kaygı ve etik sorunlar doğurabilir.
- Nicel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlilikleri saptanmayan ölçme araçları kaotik bir bilimsel iklime yataklık eder. Sayılar kutsanır. Değişkenler arasındaki ilişki belirsizlik olarak sunulur. Yanlış kullanılan kavramlar kavram anarşisine yol açar.

- Ölçme aracını uygulamada doğacak etik sorunların kimin üstleneceği de belirsizlik içinde sürdürülüyor. Sahte bir doktorun reçetesi ne ise uzman olmayan birinin uyguladığı ölçü aracı da odur. Bunun günahını araştırmacı mı, danışman mı, o araştırmayı yürüten kurum mu üstlenecek? Asıl etik sorun budur.

#### **KAYNAKÇA**

Güler, Ali. “Lisansüstü Eğitimde Danışmanın Nesnellik Sorunu”, **Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. Eskişehir: 2007.

Yıldırım, Ali; Şimşek, Hasan. **Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri**, Ankara:1999

## ÖĞRENCİLERE YÖNELİK GÜNLÜK BİYOLOJİK RİTİM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

**Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ\***

**Arş. Gör. Esin Bağcan YAZICIOĞLU BÜYÜKTURAN\*\***

**Uzm. Hasan Fehmi ÖZDEMİR\*\*\***

### ÖZET

Bu çalışmada, öğrencilerin günlük biyolojik ritimlerinin (sirkadiyen ritimlerinin) belirlenmesine sağlayacak bir günlük biyolojik ritim ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen 20 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Ankara Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde okuyan 325 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Analizler sonucunda ölçeğin amacına uygun çalıştığı ve öğrencilerin günlük biyolojik ritimlerini belirlemede bu ölçekten yararlanabileceği görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Günlük biyolojik ritim, sirkadiyen ritim

### GİRİŞ

İnsanlar gündüzleri aktif olmaya, geceleri ise dinlenmeye eğilimli varlıklardır. Bu sebeple çalışma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin büyük çoğunluğu gündüz saatlerinde gerçekleştirilmektedir. Bedensel ve zihinsel performansın gün içinde azalması ve artışı içsel biyolojik bir mekanizma tarafından belirlenmektedir. Bu mekanizma kişilerarası farklılık göstermektedir, bu sebeple günlük biyolojik ritimler bireyselleşmektedir.

---

\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, s.ogulmus@gmail.com

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, ybagcan@yahoo.com

\*\*\* Ankara Üniversitesi Rektörlüğü, hfo76@yahoo.com

Biyolojik ritim; insanların, hayvanların, bitkilerin hatta mikroorganizmaların vücutlarının çalışmasını, bedensel aktivitelerini ve davranışlarını etkileyen döngüsel değişimlerin doğal ritmidir. Bu ritimler bitkilerde çiçek açma, hayvanlarda kış uykusuna yatma, insanlarda da uyku-uyanıklık, hormon üretimi ve adet döngüsü gibi biçimlerde kendini gösterir. Biyolojik ritimlerin 1 günlük zaman dilimini kapsayan döngüsüne sirkadiyen ritim ya da günlük biyolojik ritim denir (Marshall Covendish Corporation, 2000).

Sirkadiyen ritim, organizmanın; ışık, karanlık ve sıcaklık gibi çevresel etkilerden bağımsız, 24 saatlik periyodudur. İnsanlar ve diğer organizmalar üzerinde yapılan çalışmalarda kişisel sirkadiyen ritimlerin 24 saatten 90 dakika daha uzun ya da 90 dakika daha kısa olabileceği görülmüştür (Koukkari & Sothern, 2006).

Biyolojik ritimlerin bir kısmı doğa ve çevre olaylarından kaynaklansa da bir çoğu içsel periyodik değişimlerle ilgilidir. Kişilerin kendilerine özgü periyodik ritimlerinden biri de sirkadiyen ritimdir. İnsanlar önemli fonksiyonları gerçekleştirmek için günün doğru zamanını seçerken kendilerine özgü bu biyolojik ritmi kullanırlar (Kumar, 2002). Kleitman (1939), sirkadiyen tipi "sabahçıl tip" (Tarlakuşları), "akşamcıl tip" (Baykuşlar) ve "ara tip" olmak üzere üç kategoride değerlendirmiştir (aktaran; Pündük, Gür ve Ercan, 2005).

Sirkadiyen tip sınıflamasına göre sabahçıl tipler akşam erken yatıp sabah erken kalkar, sabah saatlerinde kendilerini daha iyi hissederler. Sabahçıl tipler sabah saatlerinde akşam saatlerine göre daha iyi performans gösterirler. Akşamcıl tipler ise gece geç saatte yatar, sabah erken saatlerde uyanmakta zorluk çeker ve kendilerini günün öğleden sonraki saatlerinde daha iyi hissederler. Günün bu saatlerinde bedensel ve zihinsel etkinliklerinde daha iyi performans gösterirler (Tankova ve Buella 1994).

## AMAÇ

Bu araştırma ile insan sirkadiyen ritmi göz önüne alınarak yapılan sabahçıl-akşamcıl sınıflaması araştırılmış ve öğrenciler için sabahçıl-akşamcıl tipleri belirleyen bir günlük biyolojik ritim ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ulaşılabilen günlük biyolojik ritim anketlerinin anlaşılması zor maddelerden oluşması ve belli bir kesimi hedef alıyor olması, bu araçların eğitim alanında kullanılmasını zorlaştırmış ve eğitim alanında kullanılabilecek benzeri bir aracın oluşturulması ihtiyacını doğurmuştur.

Sabahçıl – akşamcıl tiplerin belirlenmesi, kişilerin kendileri hakkında farkındalık sağlamaları açısından önemlidir. Ayrıca eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde de kişilerin günlük biyolojik ritimleri konusunda fikir sahibi olmak verimi arttıracaktır. Örneğin çift zamanlı (sabahçı-öğlenci) eğitim veren okullarda öğrencilerin günün hangi saatinde daha iyi performans göstereceklerini dikkate alarak belirlemeler yapılması için bu ölçek kullanılabilir. Aynı şekilde eğitimcilerin ders saatlerinin düzenlenmesinde ve öğrencilerin kendi serbest zaman etkinliklerini düzenlemelerinde de günlük biyolojik ritimler dikkate alınmalıdır.

## YÖNTEM

Ölçek; sabahçıl-akşamcıl tip belirlenmesi yapmak için kullanılan çeşitli araçlar incelenerek ve ölçeğin uygulanacağı grubun özellikleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Deneme uygulaması için 22 madde yazılmıştır. 22.madde sabahçıl ve akşamcıl tipleri tanıtır ölçeği alanlara kendilerini hangi tipe yakın gördüklerini soran ölçüt maddedir. Bu maddeden alınan puanlar analizlerin dışında tutulmuş, ölçüt geçerliği için kullanılmıştır. Sabahçıl ve akşamcıl olma özelliğinin birbirine zıt özellikler olması sebebi ile ölçek maddeleri çift kutuplu olarak oluşturulmuştur. Maddeler likert tipi hazırlanmıştır ve bir maddeden alınabilecek puan 1 ile 4 arasında değişmektedir. Maddelerden yüksek puan almak akşamcılık özelliğini temsil etmektedir. Bu doğrultuda ölçekteki 4, 5, 6 ve 20.maddeler tersten puanlanmaktadır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçüp ölçemediğine bir kanıt sağlamak amacıyla her bir maddenin ölçüt madde kabul edilen 22.madde ile ilişkisi araştırılmış, bunun için pearson momentler çarpım korelasyon formülü kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı sürekli iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2003). Bu analiz sonucu maddelerin tamamı ölçüt madde ile .05 düzeyinde anlamlı korelasyon göstermiştir. Bu korelasyon katsayıları .205 ile .560 arasında değişmektedir.

Ayrıca 22.maddeye 1 cevabı verenler ile 4 cevabı verenlerin (kendisini tam bir sabahçıl ve tam bir akşamcıl olarak tanımlayanların) her bir maddeye ilişkin ortalamaları karşılaştırılmıştır. Bu analiz önce ilişkisiz örneklem t testi ile sonra da sabahçıların sayısının 30'dan az olması dikkate alınarak parametrik olmayan Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Büyüköztürk (2003), ilişkisiz iki örneklem ortalaması arasındaki farkın manidarlığının test edilmesi için ilişkisiz örneklem t testinin kullanılabilirliğini, bu testin

kullanılmadığı durumlarda alternatif olarak parametrik olmayan Mann Whitney U testinin kullanılabileceğini söylemiştir. Her iki analizde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre her bir maddenin ortalama puanı tam sabahçıl ve tam akşamcıl olma özelliğine göre (22.maddeye verilen yanıtta göre) anlamlı biçimde değişmektedir. Her bir maddeden tam akşamcıların aldığı puan tam sabahçıların aldığı puandan anlamlı derecede büyüktür.

Aynı analiz testin 21 maddesinden alınan toplam puanı da kapsamaktadır. Buna göre tam akşamcılarının testten aldıkları toplam puan tam sabahçıllarınkinden anlamlı derecede büyüktür.

22. maddeye verilen 1 (tam sabahçıl) ve 2 (sabahçıla yakın) yanıtları birleştirilerek sabahçıl grubu, 3 (akşamcıla yakın) ve 4 (tam akşamcıl) yanıtları birleştirilerek akşamcıl grubu oluşturulmuştur. Bu iki grubun ortalamaları yine ilişkisiz örneklem t testi ile karşılaştırılmış ve tam akşamcıl ile akşamcıla yakın olanların her bir maddeye ilişkin puanları tam sabahçıl ile sabahçıla yakın olanlarınkinden anlamlı derecede büyük çıkmıştır.

Bu sonuçlar 22.madde ölçüt alındığında her bir maddenin ve testin bütünüünün sabahçıl ve akşamcıl olma özelliğini ortaya çıkarabildiğinin bir göstergesidir.

Maddelerin cinsiyetlere göre fark gösterip göstermediğine bakılmış, bunun için her bir maddeden bayanların ve erkeklerin aldığı puanların ortalaması bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. 3.ve 7. maddelerin bayanların, 16.maddenin ise erkeklerin lehine anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Test toplam puanının ve ölçüt maddeden alınan puanın ise erkekler ile bayanlar arasında anlamlı fark göstermediği görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinin biyolojik ritimlerini belirlemek amacıyla oluşturulan Günlük Biyolojik Ritim Ölçeği'nin (GBRÖ) deneme formundan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıtların elde edilmesi için Temel Bileşenler (Principal Component) faktör analizi yöntemiyle ölçek yapısı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

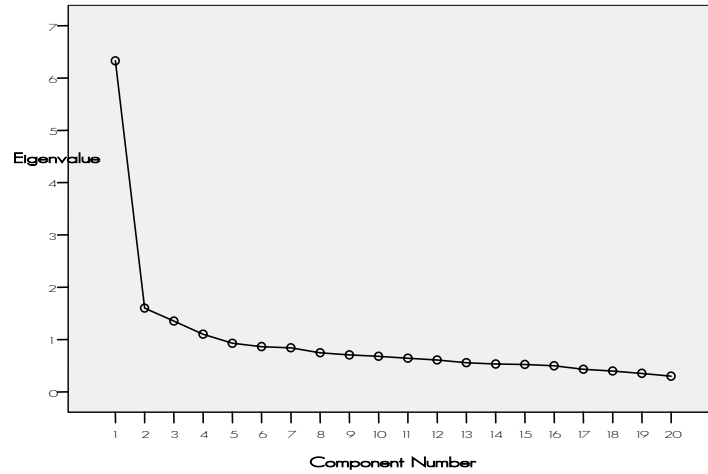
Faktör analizinde faktör sayılarının belirlenmesi için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanı Kaiser-Guttman kuralı olarak bilinen ve özdeğeri 1.00'dan büyük olan faktörlerin alındığı tekniktir. Özdeğeri 1.00'dan büyük olan faktörlerin sayısı, faktör analizine alınan madde sayısına oldukça duyarlıdır ve bu genellikle madde sayısının 1/3 ile 1/5 ya da 1/6'sı olarak değişmektedir. Ayrıca, madde sayısı arttıkça, bir faktörün 1.00 ölçütüne ulaşması için gereken açıkladığı varyans oranı da düşmektedir. Faktör sayısı bu teknikle belirlendiğinde, gerçekte varolduğundan daha fazla sayıda faktör elde edilebilir. Bu sebeple çok sık



kullanılan bir teknik olmasına rağmen, faktör sayısının belirlenmesinde bu yöntemin uygunluğu pek çok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır (Nunnally ve Bernstein, 1994).

Faktör sayısının belirlenmesi için kullanılan bir diğer yol ise özdeğerlerin grafik dağılımının (scree plot) incelenmesidir. Bu yöntemde, grafiğin X ekseninde bileşen (faktör) sayısı, Y ekseninde ise faktörlere ait özdeğerler bulunur ve en yüksek özdeğere sahip faktörden en düşük özdeğere sahip faktöre doğru dereceli olarak azalan bir çizgi elde edilir. Faktör sayısı arttıkça, özdeğeri 1.00 civarında ya da 1.00'dan az olan faktörlerin sayısı arttığı için çizgi X eksenine paralel hale gelmektedir. X eksenine paralel olan noktalar birleştirildiğinde neredeyse düz bir çizgi oluşmaktadır. Bu düz çizginin üzerinde kalan noktaların birleştirilmesi ile oluşturulan çizgideki her kırılma bir faktörü temsil etmektedir (Gorsuch, 1974; Croker ve Algina, 1986).

GBRÖ'nün ölçek yapısına ait faktör sayısının belirlenmesinde öncelikle Kaiser-Guttman yöntemi kullanılmış, buna göre özdeğeri 1.00'dan büyük olan faktör sayısı 4 çıkmıştır. Fakat özdeğerlerin grafik dağılımı (scree plot) incelendiğinde faktör sayısının 1 olduğuna karar verilmiştir (Şekil 1). Bu sebeple de faktör sayısı 1 ile sınırlandırılarak analiz yürütülmüştür.



Şekil 1. Özdeğerlerin Grafik Dağılımı (Scree Plot)

Tablo 1’de ise GBRÖ’nün ölçek yapısını incelemek üzere uygulanan faktör analizi sonuçları yer almaktadır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu test eden KMO değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Yine aynı amaca hizmet eden Bartlett Testi sonucu da manidar bulunmuştur [ $\chi^2 = 1889.206$ ;  $p < 0.01$ ]. Böylelikle verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2003).

**Tablo 1.** GBRÖ’nün Ölçek Yapısına İlişkin Faktör Analizi Sonucu

Madde No	Faktör I
2	.70
21	.68
9	.67
1	.66
11	.62
4	.62
08	.62
18	.60
7	.57
5	.56
10	.55
12	.51
20	.51
19	.50
13	.50
3	.49
16	.47
15	.46
17	.43
6	.41
<b>Madde Sayısı (k)</b>	20
<b>Açıklanan Toplam Varyans</b>	<b>% 31.65</b>

Maddelerin hangi faktörlere ait olduğunu belirlemek için kullanılan ölçüt, bir madde ile faktör arasındaki ilişkinin derecesini gösteren faktör yüküdür. Bir madde faktörlerden hangisiyle en yüksek ilişki gösteriyorsa, o faktör altında yer alır. Eğer bir maddenin tüm faktörlerle olan faktör yükü .30 (Nunnally ve Bernstein, 1994) ya da .32’den (Tabachnick ve Fidel, 1996) küçük ise bu durum, o maddenin hiçbir faktör altında yer alamayacağını göstergesidir.

Bu çalışmada maddelerin seçiminde .30 faktör yük değeri ölçüt alınmış, bunun altında faktör yük değerine sahip madde olmamıştır. Ancak madde-toplam korelasyonu düşük olduğu, ölçekten çıkarıldığında faktör analizi sonuçlarının olumlu yönde değişmesine neden olduğu ve ölçeğin 20 maddelik halinin daha kullanışlı olacağı düşünüldüğü için 14. madde ölçekten çıkarılmıştır. 20 maddenin madde-toplam korelasyonları ise .35 ile .64 arasında değişmektedir. Yine maddelerin tamamının faktör yük değerlerinin .41 ile .70 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bulgu ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunu gösterir. Bu faktörün yol açtığı varyansın % 31.65 olması da genel bir faktörün varlığının bir başka kanıtıdır. Ölçeğe ilişkin Cronbach-alfa ( $\alpha$ ) iç tutarlık katsayısı ise .87 olarak bulunmuştur.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Geliştirilen günlük biyolojik ritim ölçeğinin, eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlerken öğrencilerin günlük biyolojik ritimlerini belirlemek amacıyla kullanılabileceği görülmüştür. Böylece öğrencilerin okul içi ve serbest zaman verimlerinin artacağı düşünülmektedir.

Aracın daha büyük gruplara uygulanarak norm çıkarma ve standardizasyon çalışmasının yapılması önerilmektedir. Araç kullanılırken uygulama ve puanlama yönergesine uyulmalıdır. Aracın uygulanması uzmanlık gerektirmediğinden kişilerin kendilerini tanımaları amacıyla bireysel uygulayabilecekleri bir araçtır.

### KAYNAKLAR

- Büyüköztürk, Ş. (2003). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**. Pegem Yayıncılık: Ankara
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). **Introduction to classical and modern test theory**. USA: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Gorsuch, R. L. (1974). **Faktor analysis**. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Kumar, V. (2002). **Biological Rhythms**. Springer.
- Koukkari, W. L., & Sothorn, R. B. (2006). **Introducing Biological Rhythms**. Springer.
- Marshall Cavendish Corporation. (2000). **Exploring Life Science**. Marshall Cavendish.

- Nunnally, R. C., & Bernstein, I. H. (1994). **Psychometric theory**. New York: McGraw-Hill Inc.
- Pündük, Z. , Gür, H. ve Ercan, İ. (2005). **Sabahçıl-akşamcıl anketi Türkçe uyarlamasında güvenirlik çalışması**. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16(1), 40-45.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (1996). **Using Multivariate Statistics (3rd Edition)** Harper Colling College Publishers.
- Tankova I, Buella CG (1994) **Circadian typology and individual differences**. *Personality and Individual Differences*, 16, 671-684.

## GÜNLÜK BİYOLOJİK RİTİM ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler,

Bazı kişiler akşamları erken yatıp sabahları erken kalkar; bazı kişiler ise gece geç yatıp sabahları geç kalkarlar. Bu olgu tamamen insanların biyolojik ritimleriyle ilgilidir. İnsanların, günün hangi saatlerinde çalışmayı ve hangi saatlerinde dinlenmeyi tercih edecekleri, genellikle bu biyolojik ritimleri tarafından belirlenmektedir.

Günlük biyolojik ritimlerimiz birbirinden farklı olabilir ve bu da doğaldır.

Aşağıda üniversite öğrencilerinin biyolojik ritimlerini belirlemeyi amaçlayan bazı sorular yer almaktadır. Sizden istenen, bu soruları okuyarak kendi durumunuzu en iyi şekilde yansıtan cevabı, ilgili kutucuğa “X” işareti koyarak belirtmenizdir.

Bu ölçekle toplanan veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Bu nedenle ölçekte adınızı belirtmeniz gerekmez. Ancak bu ölçekten alacağınız puana bağlı olarak günlük biyolojik ritminizle ilgili kişisel bilgi almak istiyorsanız, ölçeğin **Rumuz** yazan kısmına sadece sizin bileceğiniz bir rumuz (örneğin bir kelime veya 5 rakamlı bir sayı) yazabilir, daha sonra da bu rumuzla başvurarak araştırmacıdan ölçekle belirlenen biyolojik ritminiz hakkında bilgi alabilirsiniz.

Bu ölçeği doldurarak üniversite öğrencilerinin günlük biyolojik ritimleri hakkında yürütülen araştırmaya katkınız ve desteğiniz için teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Selahiddin Öğülmüş  
Arş. Gör. Esin Bağcan Yazıcıoğlu  
UzmanHasan Fehmi Özdemir

## I. KİŞİSEL BİLGİLER

Rumuz (İsteyen yazabilir, zorunlu değil) : .....

Yaş :

Cinsiyet : ( ) Kadın ( ) Erkek

Bölüm / Program Adı :

.....

Sınıf : ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4

## II. GÜNLÜK BİYOLOJİK RİTİM ÖLÇEĞİ

**1. Hafta içinde sabahları erken kalkmak zorunda değilseniz (örneğin sabahları dersiniz yoksa), gece saat kaçta yatmayı tercih edersiniz?**

( ) 22:00'den önce

( ) 22:00-23:30 arasında

( ) 23:30-01:00 arası

( ) 01:00'den sonra

**2. Hafta sonu tatilinde (Cumartesi ve Pazar günlerinde) sabahları saat kaçta kalkmayı tercih edersiniz?**

( ) 06:30'dan önce

( ) 06:30-08:45

( ) 08:45-11:00

( ) 11'den sonra

**3. Sabah erken kalkmanız gerektiğinde çalar saate ihtiyaç duyar mısınız?**

( ) Hiç ihtiyaç duymam.

( ) Bazen ihtiyaç duyabilirim.

( ) Genelde ihtiyaç duyarım.

( ) Her zaman ihtiyaç duyarım.

**4. Dersiniz olduğu için sabahları erken kalkmak size zor gelir mi?**

( ) Çok zor gelir

( ) Biraz zor gelir

( ) Çok zor gelmez

( ) Hiç zor gelmez

**5. Sabah uyandıgınızda kendinizi nasıl hissedersiniz?**

- Çok uykulu hissedirim ve bir türlü yataktan kalkamam.  
 Biraz uykulu hissedirim ve uykuya devam etmek isterim.  
 Kısa bir süre uykulu hissedirim ancak hemen kendime gelirim.  
 Hiç uykulu hissetmem, kendimi oldukça dinç hissedirim.

**6. Kahvaltıda iştahınız nasıldır?**

- Hiç iştahlı değilimdir, bir Şey yiyemem.  
 İştahsızım ama zorla da olsa bir Şeyler atıştırırım.  
 Olduğa iştahlıyım.  
 İştahlıyım, mutlaka kahvaltı yaparım.

**7. Tatil gőnlerinizde spor yapmak için bir salona ũye olacağınızı dőřőnőn. Kendinizi en enerjik hissedeceğiniz zaman aralığını dikkate alarak hangi seansa kayıt yaptırmağı tercih ederdiniz?**

- 08:00-10:00  
 12:00-14:00  
 16:00-18:00  
 19:00-21:00

**8. Birkaç gőn sonra gireceğiniz bir sınava hazırlanmak amacıyla, bir tatil gőnőnde 2 saat çalışmanız gerektiğini dőřőnőn. Bu alışma için hangi zaman aralığı size daha uygundur?**

- 07:00- 09:00  
 13:00-15:00  
 19:00-21:00  
 01:00-03:00

**9. İki saatlik bir seçmeli ders aldığınızı ve bu seçmeli dersin farklı saatlerde 4 farklı gruba verildiğini dőřőnőn. Bu dersi istediğiniz grupla birlikte alabileceğiniz sőylenseydi, siz hangi grupla bu dersi almak isterdiniz?**

- Derse saat 08:30'da başlayan grupla  
 Derse saat 10:30'da başlayan grupla  
 Derse saat 13:30'da başlayan grupla  
 Derse saat 15:30'da başlayan grupla

**10. Yarın öğleden önceki derslerin iptal edildiğini öğrendiğinizde o gece yatma saatiniz nasıl değişir?**

- Normalde saat kaçta yatacaksam yine o saatte yatarım.
- Normalde yatacağım saatten bir saat kadar daha geç yatarım.
- Normalde yatacağım saatten iki saat kadar daha geç yatarım.
- İki saatten de daha geç yatarım.

**11. Misafirlğe gittiğiniz bir evde ev halkı gece saat 23:00'de yatıyor. Siz de zorunlu olarak yatak odasına çekiliyorsunuz. Kendinizi nasıl hissedersiniz?**

- O saate kadar zaten benim çoktan uykum gelmiş olacağı için hemen uyurum.
- Tam da uykum gelmeye başlamıştır ve zorlanmadan uyurum.
- O saatte henüz uykum gelmemiş de olsa uyumaya çalışırım.
- Bana göre çok erken bir saat olduğu için hiç uykum gelmemiştir ve bir türlü uyuyamam.

**12. Arkadaşlarınızın, gösterime yeni giren bir filmin CD'sini aldıklarını o gece saat 24.00'den sonra hep birlikte izleyeceklerini söyleyerek sizi de çağırdıklarını düşünün. Bu çağrıya ne cevap verirdiniz?**

- O saate kadar çoktan uyumuş olacağım için arkadaşlarla birlikte filmi izleyemedim
- İstesem bile o saatte kendimi filme veremeyeceğimi ya da filmi izlerken uyuya kalacağımı düşünerek filmi izlemeye gitmezdim.
- Filmin sonuna doğru uykumun gelebileceğinden korkardım ama yine de arkadaşlara katılırdım
- Benim açımdan o saatin film seyretmek için uygun bir zaman olduğunu düşünerek arkadaşlara katılır ve filmi izlerdim.

**13. Hafta sonunda odanızı temizlemeyi düşünüyorsunuz. Bu temizliği hangi saatler arasında yapmayı tercih edersiniz?**

- 08:00-10:00 arası
- 11:00-13:00 arası
- 15.00-17:00 arası
- 19:00-21:00 arası



**14. Yaz tatilinde bir işyerinde çalışacağınızı düşünün. Her gün 24 saat açık olan bu işyerinde personel dört vardiya halinde çalışıyor olsun. Çalışma saatlerini sizin belirleyeceğiniz bu iş yerinde çalışacak olsanız, hangi saatte işe başlamak veya hangi vardiyada çalışmak istersiniz?**

- 06:00 – 12.00
- 12:00 – 18:00
- 18:00 - 24.00
- 00:00 – 06:00

**15. Arkadaşlarınızın sağlıklı yaşam için spor yapmak amacıyla sabahları saat 06.00’da yürüyüş yaptıklarını, sizin de bu sabah yürüyüşlerine katılmanızı istediklerini düşünün. Bu saatte spor performansınız nasıl olur?**

- Çok iyi olur
- İyi olur
- Kötü olur
- Çok kötü olur

**16. Arkadaşlarınızla sohbete daldığınızı ve her zamankinden 2 saat daha geç yattığınızı düşünün. O sabah dersiniz de yoksa uyanma saatiniz nasıl değişir?**

- Her zaman uyandığım saatte uyanırım ve tekrar uyumam.
- Her zaman uyandığım saatte uyanırım ve sonra biraz daha uyuklarım.
- Her zaman uyandığım saatte uyanırım ve tekrar uykuya devam ederim.
- Her zaman uyandığım saatte uyanmam ve uykuya devam ederim.

**17. Günün hangi saatlerinde kendinizi çok dinç hissedersiniz?**

- 05.00–09.00
- 09.00–16.00
- 16.00–23.00
- 23.00–05.00

**18. Bir bilgi yarışmasına katılacağınızı düşünün. Yüksek performans göstermeniz açısından yarışmanın hangi saatler arasında olmasını isterdiniz?**

- 08.00 – 09.00
- 11.00–12.00
- 16.00–17.00
- 20.00–21.00

**19. Bir misafirinizi saat 05.00’de kalkacak olan bir uçakla yolcu etmek üzere havaalanına gideceğinizi, bu nedenle de o gece saat 04.00 – 06.00 arasında uyumamanız gerektiğini düşünün. O gece yapacak başka bir işiniz de yoksa uyku saatlerinizi nasıl düzenlersiniz?**

( ) Uyanıp uyanamayacağımı düşünmektense saat 04.00’e kadar hiç uyumam; misafirimi yolcu edip havaalanından döndükten sonra yatar ve uyurum.

( ) O gece saat 04.00’de kadar biraz uyur, misafirimi yolcu edip döndükten sonra da yatar uyurum

( ) O gece erken yatar ve saat 04:00’te uyanırım; misafirimi yolcu edip döndükten sonra da biraz kestiririm

( ) O gece erkenden yatarım ve uykumu alırım; misafirimi yolcu ettikten sonra da tekrar uyumaya gerek duymam.

**20. Akşamları saat kaçta uykunuz gelir?**

( ) 21.30’dan önce

( ) 21.30–23.00 arası

( ) 23.30–01.00 arası

( ) 01.00’dan sonra

*Bazı kişiler akşamları erkenden yatıp sabahları erkenden kalkarlar. “Sabahçıl” olarak sınıflandırılan bu kişiler, günün sabah saatlerinde (öğleden önce) kendilerini daha iyi hissederler ve performansları da öğleden önceki saatlerinde daha iyidir. Bazı kişiler ise gece geç saatlerde yatıp sabahları geç saatlerde güçlükle kalkarlar. “Akşamcıl” olarak sınıflandırılan bu kişiler, kendilerini öğleden sonra daha iyi hissederler ve performansları da öğleden sonraki saatlerde daha iyidir.*

***Bu sınıflamaya göre kendinizi hangi grupta görüyorsunuz?***

( ) Tam bir “sabahçıl” sayılırım

( ) “Sabahçıl” tipe daha yakınım

( ) “Akşamcıl” tipe daha yakınım

( ) Tam bir “akşamcıl” sayılırım

( ) Diğer (örneğin geç yatıp erken kalkan tip)

# YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMINDA KULLANILAN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Şeyda KELEŞOĞLU\*

## ÖZET

Son yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2004 yılında geliştirilen ilköğretim programları üzerinde yapılan araştırmalar, öğretmenlerin bu programın yapısına uygun ölçme araçlarını geliştirirken, uygularken ve puanlarken sorunlar yaşadıklarını göstermektedir(Keleşoğlu ve Sarıdoğan, 2007).Bu sorunların belirlenmesi ve bu belirleme dayalı olarak alınabilecek önlemler hakkında önerilerde bulunulması okullarımızdaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katkı getirecektir.Bu çalışma, böyle bir amaç planlanmış ve gerçekleştirilmiştir.Bu çalışmada cevap aranan soru, çalışmanın temel problemi şöyledir: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2004 yılında geliştirilen ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme araçlarını uygularken yaşadıkları sorunlar nelerdir?

**Anahtar Kelimeler:** Ölçme, değerlendirme, araçlar, öğretmen görüşleri.

## AMAÇ VE ÖNEM

Devlet ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim matematik öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımda kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin yaptıkları önerileri belirlemektir. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim matematik

---

\* seyda kelesoglu@gmail.com Ankara Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 4.Sınıf Lisans Öğrencisi

öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken yaşadığı sorunları belirleyerek bu sorunların ortadan kaldırılması için çalışmalar yapılması ve bu çalışmalardan öğretmenlerin haberdar edilmesi uygun görülmektedir.

### **Neden yapılandırmacı yaklaşım?**

İçinde bulunduğumuz çağ bilim çağı ve buna bağlı olarak toplumumuz bilim toplumdur. Bilim toplumunda var olan bilgi her gün katlanarak çoğalmaktadır. Çoğalan bilgiyi bireyin beyninde depolamak olanaksızdır ama bireye bilgiye ulaşmayı ve öğrenmeyi öğretmek bilgiye ulaşma davranışını kazandırılabilir. Milli Eğitim Bakanlığınca da benimsenen Yapılandırmacı Eğitim anlayışı öğrenci merkezli oluşu nedeniyle bilgiye ulaşma ve öğrenmeyi öğretme üzerinde yapılandırılmıştır.

### **Geleneksel Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme**

Yapılandırmacı Eğitimden önce uygulanan geleneksel yaklaşımda ölçme ve değerlendirme kendi içinde iki kısma ayrılabilir. Bunlardan birincisinde çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve doğru-yanlış tipi sorulardan oluşan testler yer almaktadır. Bu sorular ölçülmeye çalışılan davranışın öğrencide bulunup bulunmadığını belirlerken davranışa sahip olunma düzeyini var ya da yok biçiminde ele almaktadır. Bu soru tipleri doğrudan ürüne bakmakta süreçle neredeyse hiç ilgilenmemektedir. İkinci kısımda ise kısa cevaplı sorular ve açık uçlu sorulardan oluşan testler yer almaktadır. Bu soru tipleri ürünle birlikte sürece dayalı bilgi de vermektedir. Ölçülmeye çalışılan davranışın ne kadarına sahip olunduğu belirlenebilmektedir (Çepni ve diğ. 2007). Aslanoğlu ve Kutlu'ya (2004) göre bu tip değerlendirmelerin öğrencilerde gözlenmesi istenen üst düzey zihinsel becerileri ölçmede yetersiz kaldığını, bu değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin sahip olduğu bilgileri ayrıntılı olarak nasıl kullandığı, karşılaştıkları sorun ya da problemleri nasıl çözdüğü ve hazırlayacakları ödevlerde bu bilgileri nasıl kullandığı konusunda, çok az bilgi verdiğini vurgulamıştır.

### **Yapılandırmacı Yaklaşımda Ölçme ve Değerlendirme**

Yapılandırmacı öğretimde öğrenciler kendi kavramlarını kendileri oluşturur, problemlere ilişkin çözüm yollarını geliştirir. Bu yaklaşımda öğrenciler öğrenme sürecine aktif katılır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenilenleri ölçmek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanmaktadır. Alternatif ölçme ve değerlendirme, farklı ölçme teknikleri aracılığı ile öğrencilerin gerçek yaşama dayalı bir görevi yerine getirmelerini sağlayan, görevin yerine getirilmesi için gerekli olan

bilgi ve becerilere öğrencilerin ne düzeyde sahip olduklarını hem de bu bilgi ve becerileri ne düzeyde kullanabildiklerini açığa çıkaran bir yaklaşımdır(Çepni ve diğ. 2007).

Alternatif yaklaşıma dayalı ölçme uygulamaları sadece ürüne değil sürece de önem vermektedir. Alternatif yaklaşımda davranışlardan daha çok kazanımlara vurgu yapılmakta ve var ya da yoktan ziyade kazanımın ne kadarına sahip olduğunun cevabı aranmaya çalışılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmene ve öğrenciye kendini değerlendirme olanağı sağlamaktadır. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilere doğru ve etkili geri bildirimler verilmektedir. Geleneksel yaklaşımda kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının dışında performans ve portfolyo değerlendirme, kavram haritaları, öz ve akran değerlendirme, yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, gözlem, görüşme, dereceleme ve puanlama ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları, proje çalışmaları yer almaktadır (MEB,2005).

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Çalışma, nitel bir araştırma türündedir. Araştırmada var olan bir durumu ortaya koymak, var olduğu şekli ile betimlemek amacıyla “görüşme tekniği” kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim matematik öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin görüşlerini tanımlamak, yaşadıkları sorunları saptamak, bu sorunlara ilişkin önerilerini ortaya koymak için görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlerle bireysel görüşmeler yapılmıştır.

### Çalışma Grubu

Ankara ve Kayseri'deki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 5 sınıf öğretmeni,5 ilköğretim matematik öğretmeni,5 fen bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır.6 erkek,9 bayan öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin 8'i Kayseri'den,7'si Ankara illerindedir ve %60'ı en az on yıllık öğretmen deneyimine sahiptirler. Öğretmenlerin seçiminde bir kriter göz önünde bulundurulmamıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Veri, sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim matematik öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin yeni ilköğretim programında kullandıkları ölçme araçları, bu araçları uygularken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara getirdikleri önerilerden oluşmaktadır. Öğretmenlere görüşme tekniğinden yararlanarak beş tane açık uçlu soru sorulmuştur. Görüşmeler bireysel olarak, ses kayıt cihazına kaydedilerek yapılmıştır. Öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

Eğitim sürecinizde neden ölçme ve değerlendirme yapıyorsunuz?

Yeni ilköğretim programlarında getirilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında görüşleriniz nelerdir?

Kendinizi ölçme ve değerlendirme araçları konusunda yeterli görüyor musunuz? Var olan eksikliklerinizi nasıl tamamlıyorsunuz?

Dersinizde aşağıdaki ölçme ve değerlendirme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? En sık ve en az kullandığınız ölçme aracı hangisidir?

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların düzeltilmesi için önerileriniz var mı?

### **Verilerin toplanması**

Ankara ve Kayseri'deki devlet ilköğretim okullarında görev yapan 5 Sınıf Öğretmeni,5 İlköğretim Matematik Öğretmeni,5 Fen Bilgisi Öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Görüşmede sorulan sorulara alınan cevaplara göre veriler yorumlanmaya, değerlendirilmeye ve sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Veriler düzenlenirken frekans tablosu oluşturulmuştur. Görüşmede yer alan açık uçlu sorular betimsel olarak analiz edilmiştir. Görüşmenin değerlendirilmesi ile öğretmenlerin görüşleri hakkında daha geniş bilgi sahibi olunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtmak amacıyla sık sık alıntılara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim matematik öğretmenlerinin ve fen bilgisi öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarında yaşadığı sorunları belirleyerek bu sorunların çözülmesi ve bu çalışmalardan öğretmenlerin haberdar edilmesi için bu çalışma yapılmıştır.

*Eğitim sürecinizde neden ölçme ve değerlendirme yapıyorsunuz?*

Öğretmenler öğrenmenin yeterliliğine, öğretimin verimliliğine ilişkin öğrencilere ve kendilerine dönüt sağlamak için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Görüşler	Sınıf Ö.	Fen bilgisi Ö.	İlköğretim Matematik Ö.
Öğrencilerin gelecekteki başarısını tahmin etmek için	1	1	0
Öğrencilere ve kendime öğrenmenin yeterliliğine ve öğretimin verimliliğine ilişkin dönüt sağlamak için	5	4	5
Öğrenci başarılarını karşılaştırmak için	1	5	1
Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek	4	2	0
Not vermek için	1	4	5
Toplam	12	16	11

**Tablo 1.** Eğitim Sürecinde Yapılan Ölçme Değerlendirmenin Sebepleri.

Sınıf öğretmenleri eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemli olduğunu, amaçlarının öğrencilere not vermek olmadığını, öğretimin verimliliğini, öğrenmenin yeterliliğine ilişkin bilgi elde etmek ve gerekli olan eksiklikleri tamamlamak için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme; öğrenci başarısının belirlenmesi, öğretim programlarının değerlendirilmesi, öğretim yöntemlerinin etkililik düzeyinin saptanması, öğrenme eksikliklerinin ve güçlüklerinin belirlenmesi vb. birçok amaç için kullanılmaktadır (Kutlu, 2005).

Fen bilgisi öğretmenleri öğretimin verimliliğine, öğrenmenin yeterliliğine ilişkin bilgi elde etmek, not vermek, öğrenci başarılarını karşılaştırmak, öğrenciler arasında rekabet yaratmak için ölçme ve değerlendirmeden yararlandıklarını söylemişlerdir.

İlköğretim matematik öğretmenleri öğrencilere not vermek, eğitimin ve öğrenimin yeterliliğine ilişkin bilgi almak için ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

“Aslında sisteme göre not vermemiz içinde ölçme ve değerlendirme yapmamız gerek ancak öncelikle yaptığım öğretimin ne kadarının verimli olduğunu, öğrencilerin bu öğretimden ne kadar öğrenebildiğini belirlemek ve varsa eksiklikleri düzeltmek için yapıyorum” (N.T)

Yeni ilköğretim programlarında getirilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında görüşleriniz nelerdir?

Öğretmenler yeni programda öğrencilerin sürece aktif katıldıklarını böylece öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşler	Sınıf Ö.	Fen bilgisi Ö.	İlköğretim Matematik Ö.
Yeni program öğrencinin eski ve yeni bilgiyi ilişkilendirmesine, bilgiyi yapılandırmasına önem verilmektedir.	4	3	2
Dersimi işlerken yeni yöntemleri kullanmıyorum.	1	2	0
Etkinlikler çok güzel ancak uygulamak için zaman ve mekân çok sınırlı, ayrıca öğrenciler her dersten proje ve performans ödevleri hazırladıkları için sıkılıyorlar, yapmak istemiyorlar.	3	3	2
Yeni program öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlıyor. Bu yüzden kullanıyorum.	4	3	5
Geçen yıllarda kullandığım dönem ödevlerini bu sistemde performans ödevi olarak kullanıyorum.	0	5	5
Seviye belirleme sınavları yüzünden öğrenciler etkinliklere gönüllü olarak katılmıyorlar. Test çözmek istiyorlar.	0	2	2
Önceden bilmediğimiz yeni ölçme ve değerlendirme teknikleri verilen hizmet içi eğitimle bizlere anlatılmıştır.	0	0	1
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>17</b>

**Tablo 2.** Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları Hakkındaki Görüşler

4 Sınıf öğretmeni yenilenen programdaki alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde önceki yaklaşımlardan farklı olarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde, yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri, önceden bildikleriyle nasıl ilişkilendirdiklerine özel bir önem verildiğini belirtmektedir. Ancak bu tekniklerinin hepsinin uygulanması için zamanın



yetmediğini, bazı etkinliklerin gereksiz olduğunu söylemişlerdir.1 öğretmen çok fazla bu teknikleri kullanmadığını, eski yöntemlerle dersi işlediğini belirtmektedir.

Fen bilgisi öğretmenleri 2008'e kadar alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmadıklarını, geçen senelerde verdikleri dönem sonu ödevlerini şimdi performans ödevleri olarak kullandıklarını söylemişlerdir.3 öğretmen sınıfta uygulanması gereken etkinliklerden her birini tek tek yapmadıklarını, aralarından önemli olanları seçip ona göre yaptıklarını söylemişlerdir. 2 öğretmen yeni sisteme göre ders işlemediğini bunun sebebi olarak da velilerin şikâyetlerini ve seviye belirleme sınavlarını göstermişlerdir.

*“Derste sürekli etkinlikler yaptığımızda veliler ‘Ders işlemissunuz, derste oyunlar oynuyormuşsunuz’ diyerek bizlere, müdüre şikâyetlerde bulunuyorlar. Bu yüzden eski sisteme göre dersi işliyorum.”(Z.E)*

İlköğretim matematik öğretmenleri derslerinde yeni sistemi uygulamaya çalıştıklarını söylemişlerdir. Ancak etkinliklerin çoğunu yapamadıklarını, sürelerinin yetmediğini ve fazla sayıda öğrencileri olduğu için her birini takibinin zor olduğunu, öğrencilerin seviye belirleme sınavlarına hazırlandıklarından derste test çözmek istediklerini belirtmişlerdir. 2 öğretmen öğrencilerin çoğunun proje ve performans ödevlerini yaparken başlangıçta mutlu, meraklı ve heyecanlı olduklarını ancak daha sonra öğrencilerin yapmaktan sıkıldıklarını bunun sebebinde her dersten hocaların performans ve proje çalışmalarını vermesi olduğunu söylemişlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri ile öğrencilerin sürece katılımının arttığını, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirici çalışmaların olduğunu ve öğrencinin gelişmesinin daha iyi takip edildiğini söylemişlerdir.1 öğretmen hizmet içi eğitimin kendisine çok faydalı olduğunu özellikle belirtmiştir.

***Kendinizi ölçme ve değerlendirme araçları konusunda yeterli görüyor musunuz? Var olan eksikliklerinizi nasıl tamamlıyorsunuz?***

Sınıf öğretmenlerinin hepsi kendini ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken yeterli görmüşlerdir.3 tanesi bazı çalışmaların değerlendirilmesi için hazırlanacak dereceli puanlama anahtarının uzman tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Geleneksel ölçme yollarının dışında ölçme işlemleri gerektiren yeni programda öğretmenler zorlandıklarını belirtmişlerdir(Akgün, Gözütok, Karacaoğlu 2005).

Fen bilgisi öğretmenleri kendilerini ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken yeterli gördüklerini bu yeterliliğin deneyimlerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.

İlköğretim matematik öğretmenleri kendilerini ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken yeterli görüyorlar.1 öğretmen hizmet içi eğitimin kendisine çok faydalı olduğunu söylemiştir. Öğretmenler Matematik Dersi Öğretim Programları'na ilişkin hazırlıklarının olmadığını, bu nedenle eski programı devam ettirebileceklerini belirtmişlerdir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin yarısından azı değerlendirme tekniklerinin nasıl uygulanacağını bilmediklerini, öğretmenin yükünün daha da artacağını ve uygulanacak yeni yöntem, teknik ve stratejilerle ilgili bilgileri olmadığını ifade etmiştir (Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç 2005).

*“Ölçme ve değerlendirme araçlarında kendimde eksiklik görmüyorum. Çünkü tecrübeli bir öğretmenim. Eksikliğim olduğunu hissetseydim elbette ki kendimi geliştirmeye çalışırdım.” (Y.G)*

***Dersinizde aşağıdaki ölçme ve değerlendirme araçlarından hangilerini kullanıyorsunuz? En sık ve en az kullandığınız ölçme aracı hangisidir?***

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme yaparken en çok görüşme tekniğinden ve çoktan seçmeli sorulardan yararlandıklarını belirtmişlerdir.

	Sınıf Ö.	Fen bilgisi Ö.	İlköğretim matematik Ö.
Çoktan seçmeli sorular	5	5	5
Eşleştirmeli maddeler	2	0	0
Kısa cevaplı sorular	4	4	0
Sözlü sınavlar	4	4	1
Yazılı sınavlar	3	4	5
Performans ödevleri	3	5	4
Proje ödevleri	2	0	1
Öğrenci ürün dosyası (portfolyo)	1	4	1
Çalışma kâğıtları	2	5	5
Öz değerlendirme formları	0	0	0
Akran değerlendirme formları	0	0	0
Kavram haritaları	3	4	0
Yapılandırılmış grid,	0	0	0
Dallanmış ağaç	3	2	0
Gözlem	5	5	5
Dereceleme ve puanlama ölçekleri	2	2	1
Görüşme	5	5	5
Toplam	44	49	33

**Tablo 3.** Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları.

Sınıf öğretmenleri daha çok konu sonunda çoktan seçmeli testler yaptıklarını, bazı derslerde çalışma kâğıtlarından, öğrencilerin görsellerin anlaşılması daha kolay olduğu için kavram haritalarından ve dallanmış

ağaçlardan yararlandıklarını söylemektedirler. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin değerlendirmede yanlı davranacaklarını düşündükleri için öz ve akran değerlendirme formlarını kullanmadıklarını, gözlem tekniğinden yararlandıklarını, öğrencilerle görüşme yaptıklarını söylemişlerdir. 2 Sınıf öğretmeni bazı derslerde grup çalışmalarını sağlayarak performans çalışmaları yaptırdıklarını söylemişlerdir.

Fen bilgisi öğretmeni eski yaklaşımlarda öğrencilere verdikleri dönem sonu ödevlerini performans ödevleri olarak kullandıklarını, çalışma kâğıtlarından ve kavram haritalarından anlatılanların pekiştirilmesini sağladıkları için yararlandıklarını söylemişlerdir.4 Fen bilgisi öğretmeni öğrenci ürün dosyalarını kullandıklarını söylemektedirler. Gözlem ve görüşme tekniğinin öğrencinin değerlendirilmesinde önemli rolü olduğunu belirtmişlerdir. Not vermek için kullandıkları araçların çoğunlukla çoktan seçmeli, kısa cevaplı, yazılı ve sözlü sınavlar olduğunu söylemişlerdir.

İlköğretim matematik öğretmenleri derslerinde genellikle yazılı sınavlara ve çoktan seçmeli sorulara yer vermektedirler. Çoktan seçmeli soruları tercih etmelerindeki en önemli sebebin seviye belirleme sınavları olduğunu ve çalışma kâğıtlarını öğrenilenlerin pekiştirilmesi için kullandıklarını belirtmişlerdir. Dönem sonu ödevlerini performans ödevleri olarak kullandıklarını söylemişlerdir.3 öğretmen matematik derslerinin yetenek olduğunu bu yüzden de çalışıp da başaramayan öğrenciler için gözlem ve görüşme tekniğinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Kılıç'a (2005)göre öğretmenler programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin eğitim gereksinimi içindedirler. Öğretmenler, programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olarak gözlem, çalışma dosyası, projeler, araştırma kâğıtları, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme konularında "kesinlikle" eğitim gereksinimi duymaktadırlar.

*"Öğrencileri seviye belirleme sınavlarına dershaneye gitmeden hazırlamak için, test çözme alışkanlığı kazandırmak için çoktan seçmeli soruları dersimde çok kullanıyorum."* (O.Ü)

***Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların düzeltilmesi için önerileriniz var mı?***

Öğretmenler değerlendirme formlarını fazla bulduklarını, etkinliklerin çok zaman aldığını belirtmişlerdir.

<b>Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar</b>	<b>Soruna katılan öğretmen sayısı</b>	<b>Sorunlara getirilen öneriler</b>
Öğrenciler öz ve akran değerlendirme formlarında yanlış değerlendirme yapabilirler.	5	Öğrenciler öz ve akran değerlendirmelerin önemi konusunda bilinçlendirilebilir.
Performans çalışmalarını sınıfta kalabalık olduğu için uygulamakta zorlanıyorum. Ayrıca bu ödevleri değerlendirirken dereceli puanlama anahtarını hazırlamayı bilmediğim için kullanamıyorum.	3	Her dersten bir tane performans ödevi verilebilir veya sınırlama getirilebilir.
Ders içi etkinliklerin hepsini yaptığımda konuyu işlemek için zamanım kalmıyor.	5	Etkinlikler azaltılabilir.
Değerlendirme formlarını fazla buluyorum.	5	Değerlendirme formları azaltılmalıdır. Hangi ders en iyi hangi araçla ölçülüyor ve değerlendiriliyorsa ona göre kullanılmalıdır.
Ölçme, değerlendirme ve uygulama konusunda sorunlar yaşıyorum.	2	Hizmet içi eğitimin süresi artırılabilir.
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	

**Tablo 4.** Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar

“Öz ve akran değerlendirmede öğrenciler değerlendirme yaparken yanlış davranabilirler. Arkadaşlarını değerlendirirken yakın olan arkadaşlarına yüksek puan, sevmedikleri arkadaşlarına düşük puan verebilirler. Kendisini yansız değerlendiremeyebilir.”(B.P)

Öğretmenler öz değerlendirmeyi az yapmaktadırlar. Sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen öğretmenlere yapılan değerlendirme sonuçlarına göre yetersiz oldukları görülmüştür (Akgün, Gözütok, Karacaoğlu, 2006).

“Performans ödevleri sınıfta uygulanması gerekirken sınıf kalabalık olduğu için, zaman sorunu olduğu için fazla uygulayamıyorum. Bu ödevi değerlendirmek için dereceli puanlama anahtarı kullanmamız gerekiyor ancak bu anahtarın hazırlanması uzmanlık gerektirdiği için kendi yöntemlerimle değerlendiriyorum.”(S.A)

Program hazırlanırken değerlendirme uzmanlarından çok az yararlanılmış, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki bilgileri düşünülmemiştir (Küçükahmet, 2004).

<i>Fen Bilgisi Öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar</i>	<i>Soruna katılan öğretmen sayısı</i>	<i>Sorunlara getirilen öneriler</i>
<i>Ders içi etkinliklerin hepsini yaptığımda konuyu işlemek için zamanım kalmıyor.</i>	5	<i>Etkinlikleri zamanı yetiştirerek nasıl uygulayacağımız konusunda bilgi verilebilir.</i>
<i>Performans çalışmalarını sınıfım kalabalık olduğundan ve zaman yetmediğinden uygularken zorlanıyorum.Proje ödevlerini eve verdiğimden ödevi öğrencinin yaptığından emin olamıyorum.</i>	2	<i>Her dersten birden çok performans ödevi verilmeyebilir. Sınırlama getirilebilir.</i>
<i>Derste sürekli etkinlikler yaptığımızda veliler ders işlemez diye şikâyetlerde bulunuyorlar.</i>	5	<i>Velilere program hakkında bilgi verilebilir.</i>
<i>Öğrenci ürün dosyalarını saklamakta ve okumakta zorluklar yaşıyorum.</i>	5	<i>Öğrencilere dönem boyunca her dersten seçtiği çalışmalarını koyabileceği bir ürün dosyası verilebilir.</i>
<i>Öğrenciler diğer derslerden de proje ve performans ödevleri aldıkları için hazırlamak istemiyorlar.</i>	3	<i>Her dersten bir tane performans ödevi verilebilir ya da ödevlerde ders içi ilişkilendirmeler yapılabilir.</i>

**Tablo 5.** Fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar

*“Derste sürekli etkinlikler yaptığımızda veliler ders işlemezsiniz, derste oyunlar oynuyormuşsunuz diyerek bizlere, müdüre şikâyetlerde bulunuyorlar.”(S.M)*

Başar ve Aykaç'ın (2006) araştırmalarında öğretmenler materyal ve etkinlikleri inceleyerek değerlendirme, mevcudun kalabalık olması nedeniyle yeterli olarak yapılamadığını, sınıftaki çalışmaların kontrol edilmesi ve dosyaların incelenmesi için yeterli zaman kalmadığını belirtmişlerdir.

<i>İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar</i>	<i>Soruna katılan öğretmen sayısı</i>	<i>Sorunlara getirilen öneriler</i>
<i>Öğrenciler seviye belirleme sınavlarına hazırladıkları için etkinliklerle ders işlemek istemiyorlar.</i>	3	<i>Program seviye belirleme sınavları dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.</i>
<i>Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri çok zaman alıyor.</i>	5	<i>Derslerde zamanı yetiştirerek bu araçları nasıl kullanacağımız hakkında bilgilendirilebiliriz.</i>
<i>Öğrencilerim arasında ciddi seviye farkları olduğundan etkinliklerde zorlanıyorum.Seviyesi düşük olan öğrenciler etkinliklere katılmak istemiyorlar.</i>	2	<i>Çalışma kâğıtları ile öğrencilerin seviyelerini yükseltmeye çalışıyorum. Ancak yeterli olamıyorum.</i>
<i>Öğrencileri seviye belirleme sınavlarına hazırlamak için çoktan seçmeli testler kullanıyorum. Onlarda öğrencilerin üst düzey becerileri ölçmede yetersiz oluyorlar.</i>	5	<i>Öğrencileri sınavlara hazırlamak için okulda test çözme tekniği kazandırılmalıdır. Program seviye belirleme sınavlarına göre yeniden düzenlenebilir.</i>
<i>Bazı etkinlikler çok masraflı oluyor. Ayrıca dersleri sürekli etkinliklerle işlediğimde velilerden tepkiler alıyorum.</i>	5	<i>Sınıf ortamları etkinliklere göre yeniden düzenlenebilir.</i>

**Tablo 6.** İlköğretim matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunlar

“Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri çok fazla zaman alıyor. Seviye belirleme sınavlarına öğrencileri hazırlamaya çalışırken bir yandan da etkinlikleri yapmak zor oluyor.”(F.A)

<i>Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin ortak olarak belirledikleri sorunlar</i>	<i>Soruna katılan öğretmen sayısı</i>	<i>Soruna getirilen öneriler</i>
<i>Çok fazla etkinlik var. Etkinlikleri yapınca konu işlemek için gerekli olan zamanı yetiştiremiyorum.</i>	<i>12</i>	<i>Etkinliklerin zaman yetiştirilerek nasıl uygulayacağı konusunda öğretmenlere bilgi verilebilir.</i>
<i>Öğrencileri seviye belirleme sınavlarına hazırlamak için çoktan seçmeli testler kullanıyorum.Bu sorular üst düzey becerileri ölçmede yetersiz oluyorlar.</i>	<i>10</i>	<i>Program seviye belirleme sınavlarına göre yeniden düzenlenebilir.</i>
<i>Etkinliklerle ders işlediğimizde de velilerden ders işlemiyoruz diye şikâyet alıyoruz.</i>	<i>10</i>	<i>Aileler program hakkında bilgilendirilebilir.</i>
<i>Değerlendirme formları çok fazla. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri çok zaman alıyor.</i>	<i>12</i>	<i>Derslerde zamanı yetiştirerek bu araçları nasıl kullanacağımız hakkında bilgilendirilebiliriz.</i>

**Tablo 7.** Öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları ortak sorunlar

## SONUÇLAR

Araştırmam sonucunda öğretmenler derslerinde alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanmaya çalışmaktadır. Öğretmenler bu teknikleri kullanırken kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda eksik hissetmemektedirler. Bunun deneyimlerinden kaynaklandığını belirtmektedirler. Öğrenciler yanlı davranabilecekleri için öz ve akran değerlendirme formlarını derslerinde kullanmadıklarını aktardılar.

Öğretmenler öğrencileri değerlendirmek için çok fazla form olduğunu, hepsini uygulayamadıklarını, zamanlarının yetişmediğini belirtmektedirler. Ayrıca sınıf ortamları kalabalık olduğu için her etkinliği yapamadıklarını söylemektedirler. Her dersten ayrı ayrı performans ödevleri, proje çalışmaları yapıldığı için öğrencilerin artık istekle bu görevleri yapmadıklarını söylemektedirler.

İlköğretim matematik öğretmenleri ve fen bilgisi öğretmenleri dersi etkinliklerle işledikleri zaman velilerden şikâyet aldıklarını, seviye belirleme sınavları olduğu için öğrencilerin test çözmek istediklerini, etkinliklere istekle katılmadıklarını söylemişlerdir. Ayrıca okulda birden fazla sınıfta

derse girdikleri için her öğrencinin ürün dosyasını okumanın ve bu dosyaları saklamanın zor olduğunu söylemişlerdir.

### ÖNERİLER

Öğretmenlere eğitim ihtiyaçlarını fark edecekleri ve kendilerini değerlendirecekleri çalışmalar (seminer, atölye çalışması, panel v.b) yaptırılmalıdır. Öğretmenlere portfolyo hazırlama, etkinlik uygulama, sınıfa yönetimi ve iletişimi konusunda eksik olduğu hissettirilmelidir.

Sınıf mevcutları etkinliklerin ve değerlendirmelerin daha rahat yapılabilmesi, öğretim faaliyetlerinin daha verimli olabilmesi için otuzun altına düşürülmelidir. Gerekirse ek sınıflar açarak sınıf mevcutları düşürülmelidir.

Veliler yeni program hakkında bilgilendirilmelidir. Öğretmenlere alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında radyo, televizyon ve elektronik öğrenme yaklaşımları kullanılarak hizmet içi eğitimler verilmelidir. Öğretmenlerle etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Bunun için uzaktan eğitim olanakları kullanılmalıdır.

Seviye belirleme sınavlarına göre etkinlikler düzenlenmeli, gereksiz olan etkinlikler ders kitaplarından çıkarılmalıdır.

Öğrenci ürün dosyaları her dersten ayrı ayrı tutulmamalı, öğrencinin bir dönem boyunca tüm derslerden yaptıklarını sergileyeceği, tek bir ürün dosyası oluşturulmalıdır.

Öğretmenler öğrenci ürün dosyalarını çok fazla kullanmamaktadır. Öğretmenlere ürün dosyasının bir süreç değerlendirmesi olduğu, öğrenci ilerlemelerini, ilgi ve yeteneklerini görmenin daha etkili olduğu öğretmenlere açıklanmalıdır.

### KAYNAKÇA

Aykaç, Necdet ve Başar, Erdoğan (2006). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.

Aslanoğlu, Aslihan, Kutlu, Ömer (2004). **Öğretimde Sunu Becerilerinin Değerlendirilmesinde Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubric) Kullanılmasına İlişkin Bir Araştırma**. Ankara: Ankara Üniversitesi basımevi.

- Akgün, Özcan Gözütok, Dilek ve Karacaoğlu, Cem (2006). **İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.
- Karasar, Niyazi (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara.
- Keleşoğlu, Şeyda, Sarıdoğan, Elif (2007). **Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Programın Uygulanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar**, Ankara Üniversitesi Öğrenci Kongresi.
- Kılıç, Mustafa (2005). **Öğretmenin Rolü Ve Görevlerine İlişkin Görüşlerin Yeni İlköğretim Programı Çerçevesinde Değerlendirilmesi**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.
- Komisyon, MEB (2005). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4–5 Sınıflar Öğretim Programı**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Kutlu, Ömer (2005). **Yeni İlköğretim Programlarının “Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme” Boyutu Açısından İncelenmesi**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.
- Küçükahmet, Leyla (2004). **Öğretim İlke Ve Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özçelik, Ali Durmuş (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan (2006). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özdaş, Aynur, Tanışlı, Dilek, Köse, Nilüfer ve Kılıç, Çiğdem (2005). **Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi**. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.
- Akdeniz, Ali Rıza, Ayas, Ali Paşa, Ayvacı, Hakan Şevki Çepni, Salih, Özmen, Haluk, Yiğit, Nevzat (2007). **Fen Ve Teknoloji Öğretimi (Kuramdan Uygulamaya)**. Ankara: Pegem A yayıncılık.







## **DANIŞMA KURULU ÜYELERİ**

Prof. Dr. Petek AŐKAR  
Prof. Dr. Ali BAYKAL  
Prof. Dr. Yaşar BAYKUL  
Prof. Dr. Ali DÖNMEZ  
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ  
Prof. Dr. Fitnat KAPTAN  
Prof. Dr. Mehmet Ali KISAKÜREK  
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ  
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ  
Prof. Dr. Canan SÜMER  
Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL  
Prof. Dr. Ata TEZBAŞARAN  
Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK  
Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN  
Doç. Dr. Selahattin GELBAL  
Doç. Dr. Hülya KELECİOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Hakan ATILGAN  
Yrd. Doç. Dr. Cem GÜZELLER  
Yrd. Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN



**ONUR KURULU ÜYELERİ**

Prof. Dr. İlhan AKHUN

Prof. Dr. Hüsnü ARICI

Prof. Dr. Feriha BAYMUR

Şaban DEDE

Prof. Dr. Yıldız KUZGUN

Prof. Dr. Süleyman Çetin ÖZOĞLU

Dr. Fethi TOKER

Prof. Dr. M. Fuat TURGUT

Prof. Dr. Şefik UYSAL

Prof. Dr. Cemal YILDIRIM

Ibrahim YURT



## **KONGRE DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ**

### **Kongre Düzenleme Kurulu Başkanı**

Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

### **Kongre Düzenleme Kurulu Başkan Yardımcısı**

Prof. Dr. Ezel TAVŞANCIL

### **Koordinatör**

Doç. Dr. Nükhet ÇIKRIKÇI-DEMİRTAŞLI

### **Sekreteryaya**

Öğr. Gör. Dr. H. Deniz GÜLLEROĞLU

Araş. Gör. Deniz Tuğçe COŞKUNER

Araş. Gör. Hatice KUMANDAŞ

Araş. Gör. Esin Bağcan YAZICIOĞLU

### **Üyeler**

Prof. Dr. Nizamettin KOÇ

Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU

Yrd. Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK-BÖKEOĞLU

Öğr. Gör. Dr. Göksu GÖZEN-ÇITAK

Uzm. İlknur TÜRKKAAAN

Araş. Gör. Dr. Zülfikar DENİZ

Araş. Gör. Emine ÖNEN

Araş. Gör. Güçlü ŞEKERCİOĞLU

Araş. Gör. Recep Serkan ARIK

Araş. Gör. Fazilet SÜSLÜ

Araş. Gör. Safiye BİLİCAN

Araş. Gö. Fatih KEZER

Araş. Gör. Özen YALÇIN

Araş. Gör. Necati YALÇIN

Araş. Gör. Devrim ERDEM

Araş. Gör. Sevilay KİLMEN







Kongre Açılışı – İstiklal Marşı



Dinleti – Ivan Celak



Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Başkan V. Prof. Dr. Nizamettin Koç Açılış Konuşmasını Yaparken



Ankara Üniversitesi Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Ramazan Arslan  
Açılış Konuşmasını Yaparken



Dr. Fethi Toker “Şükran Plaketi”ni Prof. Dr. Nizamettin Koç’tan alırken



Prof. Dr. M. Fuat Turgut “Şükran Plaketi”ni  
Rektör Yardımcısı Prof. Dr. Ramazan Arslan’dan Alırken



“Şükran Plaketi” Sunulan Değerli Eğitimcilerimizden Bir Grup



“Şükran Plaketi”ni alan Prof. Dr. Hüsni Arıcı Teşekkür Konuşması Yaparken



Kongre Oturumlarından Birisi – Birinci Oturum (Büyük Salon)



Kongre Oturumlarından Birisi – Üçüncü Oturum (Büyük Salon)



Kapanış – “Kongrenin Değerlendirilmesi Paneli”



Kongre Konuklarından Bir Grup (Sağdan sola)  
Prof. Dr. Latife Bıyıklı, Prof. Dr. Nizamettin Koç, Uzm İlkur Türkkaan,  
Hatice Tekin ve Doç. Dr. Nükhet Çıkrıkçı





Kongre Konuklarından Bir Grup (Soldan Sağa) İbrahim Yurt,  
Prof. Dr. Galip Kargözoğlu, Hüseyin Hüsnü Tekişık ve Prof. Dr. Nizamettin Koç



Kongre Düzenleme Kurulu'ndan Bir Grup



Kongre Konuklarından Bir Grup



Kongre Açılış Kokteyli'nde Bir Grup (Soldan Sağa)  
Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Nusret Aras, Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek, Prof. Dr. Nizamettin Koç, Prof. Dr. M. Fuat Turgut ve Prof. Dr. Ali Baykal



Açılış Kokteyli'nde Bir Grup



Prof. Dr. M. Fuat Turgut, Prof. Dr. Ezel Tavşancıl ve Prof. Dr. Mualla Bilgin  
(Sağdan sola)



Kongre Yemeği'nde Bir Grup



Kongre Yemeği'nde Bir Grup



Kongre Düzenleme Kurulu



Kongrede Görev Alan Lisans ve Lisansüstü Programı Öğrencileri  
Prof. Dr. Nizamettin Koç ile Birlikte



Kongrede Görev Alan Bir Grup Araştırma Görevlisi ve Lisans-Lisansüstü Programı Öğrencisi Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Öğretim Üyeleriyle Birlikte