

## SÜREÇ ODAKLI ÖLÇME-DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN UYGULANMASINDA YAŞANACAK GÜÇLÜKLERE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

### PRE-SERVICE TEACHERS' VIEWS ON DIFFICULTIES ON IMPLEMENTATION OF PROCESS-ORIENTED ASSESSMENT AND EVALUATION METHODS

Yasemin ABALI ÖZTÜRK<sup>2</sup>

Çavuş ŞAHİN<sup>3</sup>

#### ÖZET

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının ileriki meslek hayatlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması esas alınarak yürütülmüş ve verilerin toplanmasında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde "Ölçme ve Değerlendirme" dersini almış olan 35 sınıf öğretmeni adayı (3.sınıf) oluşturmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı içerik analizi yapılarak temalar oluşturulmuş ve birbirine benzeyen cevaplar bütünleştirilerek cevaplar ana temalar altında toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü (güvenirlik = görüş Birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmış ve araştırmanın güvenilirliği %80 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmen adayları, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılabilecekleri güçlükleri veliden, kendilerinden (öğretmen), öğrenciden, okulun imkanları ve idarecilerinden, sınıf ortamından, zaman faktöründen ve sınav sisteminden kaynaklanan güçlükler olarak ifade etmişlerdir. Çalışma grubunun görüşleri; velilerin yetersiz bilgilerinin ve maddi olarak destek verme konusunda gönülsüz olmalarının, sınıfların kalabalık olmasının, zamanın yeterli olmamasının, okulun teknolojik/maddi imkânlarının yeterli olmamasının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamada problemler yaratacağı şeklindedir.

**Anahtar kelimeler:** yapılandırmacılık, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemleri, sınıf öğretmeni adayları.

#### ABSTRACT

The aim of this study is to introduce the views of pre-service primary teachers about the problems that they can be faced with while applying process based assessment and evaluation methods in their future experiences. The study was conducted according to the case study design which is one of the qualitative research methods. The data was collected by using semi-structured interview technique. The sample of the study is composed of 35 (15 male, 20 female) pre- service primary teachers (3<sup>rd</sup> grade) who were taking the 'Evaluation and Assessment Course' during the fall semester of 2012-2013 academic year at Çanakkale Onsekiz Mart University. By doing content analysis to the data collected from interviews, themes were composed and similar answers were integrated under main themes. For reliability analysis the formula (reliability = same opinions / (same opinions + different opinions) proposed by Miles and Huberman (1994) was used and the studies reliability was found as %80. According to the findings, pre-service teachers defined the struggles that they can encounter while applying process based assessment and evaluation methods as the ones stemming from parents, themselves (teachers), students, school facilities, school administrators, classroom environment, time factor and examination system. Pre-service teachers claimed that parents' inadequate knowledge, reluctance of parents to support money, deficient time, inadequate physical/technological facilities of schools cause problems while applying process based assessment and evaluation methods.

**Keywords:** *constructivism, process based assessment and evaluation methods, pre-service primary teachers.*

<sup>1</sup> Bu çalışma, 6-9 Haziran 2013 tarihleri arasında Çanakkale/Türkiye'de düzenlenen V. International Congress of Education Research'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [yaseminzeren1979@gmail.com](mailto:yaseminzeren1979@gmail.com)

<sup>3</sup> Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [csahin25240@yahoo.com](mailto:csahin25240@yahoo.com)

## 1. GİRİŞ

Dünyada meydana gelen bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki değişimler tüm kurumlar gibi eğitim kurumlarının da işlevlerini değişime uğratmıştır. Çünkü çağımızın ihtiyaç duyulan insan tipi değişime uğramış ve bilgiyi yapılandıran, içselleştiren, kullanabilen, problem çözebilen, araştıran, sorgulayan, muhakeme edebilen ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler çağımızın istenilen insan tipi olarak ifade edilmektedir. Bilgi toplumunda; bu niteliklere sahip bireyleri yetiştirmek amacıyla günümüz dünyasındaki eğitim anlayışı ve eğitim programları da değişmektedir.

Ağırlıklı olarak 1980'lerden sonra pragmatist felsefeye dayanan ilerlemecilik eğitim felsefesi yeni eğitim programlarının felsefi temelini oluşturmuş ve bu duruma paralel olarak bilginin doğasına ilişkin felsefi bir bilgi teorisi olan yapılandırmacı kuramın (Airasian & Walsh, 1997) eğitim-öğretim anlayışına getirdiği farklı bakış açıları eğitimcileri derinden etkilemiştir. Bu çerçevede, Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Finlandiya, Yeni Zelanda gibi ülkeler başta olmak üzere birçok ülkede sosyal ve sayısal alanlardaki eğitim-öğretim programları yenilenmiştir (Yaşar, 2005; Romberg & Shafer, 2003). Eğitim alanındaki reformlarla, çağımızdaki eğitim programları, yapılandırmacı öğrenme teorisini dikkate alan “öğrenenin öğrenmeyi öğrenmesi” temel düşüncesine dayanan, öğrenen merkezli programlara dönüşmüştür. Yapılandırmacı anlayış temele alınarak oluşturulan eğitim programlarında “ne öğretelim” anlayışının yerine “birey nasıl öğrenir” anlayışı temel alınmış ve önemli kavramların vurgulanması, her öğrenenin bireysel farklılıklarına/deneyimlerine/gelişimine göre bu kavramları yapılandırıp bir görüş geliştirmesi esas alınmıştır (Prawat, 1992).

Yapılandırmacı kurama dayalı eğitim anlayışları; eğitim programlarının amaç, içerik, eğitim durumu ve sınama durumlarında değişimi/yeniliği gerektirmiştir. Yapılandırmacı kuramla, eğitim programları öğrencilerde alt düzey düşünmeyi gerektiren bir anlayıştan üst düzey düşünmeye; öğretim yöntem ve teknikleri öğretmen merkezli yapıdan öğrenen merkezliliğe; ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ise bilgilerin ne derece kazanıldığını ölçen bir yapıdan nasıl öğrenildiğini/kullanılabildiğini ölçen bir yapıya dönüşmüştür (Kutlu, Karakaya ve Doğan, 2008). Öğrenmeyi karmaşık zihinsel süreçlere ve deneyimlere dayanan bir süreç olarak nitelendiren yapılandırmacı öğrenme kuramını temele alan eğitim programlarının ölçme-değerlendirme ögesinde de büyük değişimler beraberinde gelmiştir.

Yapılandırmacı anlayış temele alınarak oluşturulan eğitim programlarında; ölçme değerlendirme öğretim sürecinin bir parçası olarak ele alınmakta (Gelbal ve Kelecioğlu 2007), bireyin öğrenme gerçekleşirken ölçülmesi, ölçülürken de öğrenmesinin sağlanması ve öğrenme eksikliklerinin giderilmesi hedeflediğinden dolayı geleneksel değerlendirmelerden çok farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini barındırmaktadır.

Geleneksel değerlendirme, öğretmen tarafından yapılan standart yapıdaki testleri, boşluk doldurmaları, açık uçlu veya kısa cevaplı soruları içermektedir. Martin (1997), geleneksel anlayıştaki değerlendirmelerin merkezinde güçlü bir biçimde öğretmen olduğunu belirtmiştir (Orhan, 2007). Geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışında öğrenci başarısının değerlendirilmesi genellikle öğretim sürecinden ayrı, daha çok ürüne (sonuca) ağırlık verecek şekilde ele alınmaktadır. Hâlbuki bireyin etkin olarak katıldığı ve kendisi tarafından yapılandırılan öğrenmelerin değerlendirilebilmesi için, öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel veya grup olarak gösterdiği performansların da uzun süreli takiplerle değerlendirilmesi gerekmektedir (Lustig, 1996; Ayas, 2005; Şimşek, 2010). Yapılandırmacı öğrenme

anlayışında süreci değerlendirmeyi temel alan ölçme- değerlendirme anlayışı, literatürde süreç odaklı değerlendirme olarak da kullanılmaktadır (Yanpar Yelken, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan eğitim programlarının uygulandığı günümüzde geleneksel ölçme- değerlendirme yöntemlerinden daha çok süreç odaklı ölçme- değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmaktadır (Yayla, 2011). Eğitim programının ölçme- değerlendirme ögesine ilişkin olarak; öğrenenlerin tek bir alandaki yeterliliğine yönelik değil, farklı alanlardaki bilişsel, duyuşsal, psikomotor yeterliliklerini, süreç içerisinde ilerleme aşamalarını ölçebilecek daha geçerli ve güvenilir süreç odaklı ölçme yöntemlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Maral, 2009; Eren Yavuz, 2005). Süreç odaklı ölçme- değerlendirme yöntemleriyle bilişsel boyutun yanında öğrencilerin model tasarlama, proje oluşturma ve uygulama gibi devinişsel öğrenmeleri ve duyuşsal gelişimleri değerlendirilebilmektedir (Karakuş, 2010).

Başlıca süreç odaklı ölçme yöntemleri içinde; öğrenci günlükleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme, performans görevleri, portfolyolar (öğrenci ürün dosyası), proje, problem çözme, rubrik ölçekleri, tutum ölçeği, gözlem formları, görüşme, poster, tanılayıcı ağaç, yapılandırılmış grid, kavram haritaları gibi yöntemler yer almaktadır (Mamur, 2011; Collins, 1992; Goodrich 1997; Bahar vd., 2006; MEB, 2008; Krulick, Rudnick & Milou, 2003; Akbayır vd., 2006; Baki, 2008).

Süreç odaklı değerlendirmede tek amaç öğrencileri notla değerlendirmek değil; öğrenenlerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak tamamlamaları gereken eksiklikler konusunda hem öğretmene hem de öğrenciye dönüt vermek, öğrencilerin süreç içerisindeki ilerleme aşamalarını görmelerini sağlamaktır (Aydoğmuş ve Coşkun Keskin, 2012). Süreç odaklı ölçme- değerlendirmede öğrenenden bilgiyi hatırlaması değil, bilgiyi uygulaması, analiz-sentez etmesi, değerlendirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla amaçtan bağımsız değerlendirme, özgün (authentic) görevler, bilginin yapılandırılması, ortam odaklı değerlendirme ve çoklu bakış açıları öne çıkan unsurlar olmuştur (Mamur, 2011).

Daha çok biçimlendirme ve yetiştirme amacına yönelik yapılan süreç odaklı ölçme- değerlendirme; öğrencilerin sadece öğrenme düzeyi hakkında karar verilmesine değil, bunun yanında informal olarak değerlendirilmesine, zaman içinde yeteneklerini ortaya çıkartabilecek şekilde dönüt verilmesine imkân vermekte ve öğretime yön vererek öğretim ile ölçme- değerlendirme faaliyetlerinin birbiriyle kaynaşmasını sağlamaktadır (Birgin ve Baki, 2012). Öğrenenlerin kendi gelişimlerini değerlendirmeleri, yeni öğrenilenleri fark etmeleri, öğrencileri bağlantılı olarak yansıtıcı ve bağımsız düşünceleri yönünde teşvik edici olan (Windschitl, 2002) süreç odaklı ölçme- değerlendirme yöntemleri, geleneksel ölçme- değerlendirme yöntemlerine göre daha gerçekçi, yargılayıcı ve yenilikçi olarak nitelendirilmektedir (Wiggins, 1998; Yıldız ve Uyanık, 2004). Baki (2008), süreç odaklı ölçme- değerlendirmeleri, geleneksel ölçme- değerlendirmelerden ayıran en önemli noktanın, süreklilik olduğunu belirtmiştir.

Geleneksel ölçme- değerlendirmede temel amaç; belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, süreç odaklı ölçme- değerlendirmede amaç; öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir (Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009). Süreç odaklı değerlendirmelerin; bireysel olarak öğrencinin yeteneklerine cevap verici olma, öğrencinin problemi netleştirmesine imkân sağlama, farklı öğrenme durumlarına yer verme, öğretim ve öğrenmeyi güçlendirme ve yaratıcılığı cesaretlendirme gibi bir çok avantajı vardır (Karamanoğlu, 2006; Waters, Smeaton & Burns, 2004; Shavelson & Baxter, 1992; Orhan, 2007). Bu ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle; öğretmen öğrencisindeki, öğrenci

kendisindeki, veli çocuğundaki öğrenme-öğretme süreci sonunda ortaya çıkan ürünleri, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, öğrenmeyi engelleyen faktörleri ve öğrenme sürecini takip etme fırsatını yakalamaktadır (Aschbacher, 1995; akt. Cansız Aktaş, 2008).

Dünyadaki bu değişimler paralelinde, öğretim sürecinin çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları ile yürütülmesine olan gereksinim, ülkemizde de mevcut öğretim programlarının değişimini zorunlu hale getirmiştir (Bayrak ve Erden, 2007). Türkiye’de de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2005 yılında hazırlanan öğretim programları, diğer ülkelerde geliştirilen ve uygulamada olan öğretim programlarının felsefelerine, öğretim metotlarına, içeriklerine ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına benzerlik göstermektedir (Özsevgeç, 2006). Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan öğretim programlarında; değerlendirme yönünden öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerine odaklanan süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını önerilmektedir (Kaptan, 2005; Güven, 2008). Ancak; bu yöntemlerin kullanılmasında ortaya çıkan bazı problemlerin olduğu da göz ardı edilemez. Ülkemizde geliştirilen öğretim programlarının uygulanması ve etkililiği gibi konularda yapılan birçok çalışmada, özellikle öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik aksaklıklar yaşandığı (Kartallıoğlu, 2005; Temiz, 2005; Soycan, 2006; Subaşı, 2006; Erdemir, 2007; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Acat ve Demir, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güven, 2008) ve öğretmenlerin en çok tedirgin oldukları konunun ölçme değerlendirme olduğu (Gözütok, Akgün ve Karcaoğlu, 2005) belirtilmiştir. Aschbacher de (1995), yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerinin veya yeni bir programın uygulamaya konulması sırasında öğretmenlerin yeni uygulamaya karşı bir direnç veya olumsuz tutum gösterebileceklerini belirtmektedir (Cansız Aktaş, 2008).

Öğretim programlarının uygulayıcısı olacak olan öğretmen adaylarının da eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez parçası olan ölçme-değerlendirme alanında istenilen yeterliliklere ulaşmış olması gerek öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının gerekse Milli Eğitim Bakanlığının beklentileri arasındadır. Bu amaçla Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Lisans Programlarında üç saatlik “Ölçme ve Değerlendirme” dersi yer almaktadır. Bu dersin amaçlarından biri de; öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme yöntemlerini kavrayabilmeleri ve bu ölçme-değerlendirme yöntemlerini amaçlarına uygun olarak kullanarak değerlendirme yapabilmeleridir. İlgili araştırmalar incelendiğinde; genellikle görev yapmakta olan öğretmenlerle çalışıldığı, hizmet öncesi eğitim alan öğretmen adaylarıyla daha az çalışıldığı görülmektedir (Aydoğmuş ve Çoşkun Keskin, 2012; Birgin ve Baki, 2012; Yayla, 2011; Şimşek, 2010; Karakuş, 2010; Kuran ve Kanatlı, 2009; Maral, 2009; Şenel Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009; Yıldırım ve Karakoç, 2009; Acat ve Demir, 2007; Alaz ve Yarar, 2009; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Cansız Aktaş, 2008; Çalık, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının (lisans eğitiminde ölçme-değerlendirme dersini almış olan) ileriki meslek hayatlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmeyi amaçlamaktadır.

Süreç odaklı ölçme yöntemleriyle ilgili edinilen kuramsal ve uygulamalı bilgilerden yola çıkarak; öğretmen adaylarının bu ölçme-değerlendirme yöntemlerini meslekte uygularken karşılaşılabilecekleri sorunları öngörebilmeleri, öğretmen adaylarının karşılaşılabilecek problemlere önceden çözüm üretmeleri açısından önemlidir. Bu çalışmanın; öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin

uygulanmasında ortaya çıkabilecek sorunlara ilişkin görüşlerini belirleyerek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. YÖNTEM

Sınıf öğretmeni adaylarının ileriki meslek hayatlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma; nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni esas alınarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 öğretim yılının güz yarısında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde "Ölçme ve Değerlendirme" dersini almış olan 35 (15 erkek, 20 kız) sınıf öğretmeni adayı (3.sınıf) oluşturmaktadır.

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örneklem çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bizzat araştırmacılar tarafından yürütülen "ölçme-değerlendirme" dersini almış olmaları, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili teorik ve uygulama bilgiye sahip olmalarından dolayı 3.sınıf öğretmen adayları çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

### 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, sözlü iletişim yoluyla veri toplamayı sağlayan (Karasar, 2012), önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülen, araştırmacıya sistematik ve karşılaştırılabilir bilgiler sunan (Yıldırım ve Şimşek, 2008) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir

Görüşme formunun geliştirilmesi için 2011-2012 akademik yılının bahar döneminin başında, bu eğitim sürecine tabii olmuş 19 (11 kız, 8 erkek) sınıf öğretmeni adayına görüşme formu uygulanmıştır. Uygulanan görüşme formundan elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu görüşme formunda, öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanması ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. İlgili alanyazın incelemesi ve görüşme formlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmada kullanılacak olan görüşme formunun deneme formu hazırlanmış ve kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine (4 uzman) sunulmuştur. Uzman görüşlerinin belirttiği gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme formunda; aşağıdaki açık uçlu sorular sınıf öğretmeni adaylarına sorulmuştur;

- İleriki meslek hayatınızda süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken bazı güçlüklerle karşılaşılabileceğinizi düşünüyor musunuz?
- Karşılaşılabileceğinizi düşündüğünüz güçlükler nelerden kaynaklanabilir?

Araştırma verilerini toplamak amacıyla hazırlanan görüşme formu, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde çalışma grubunun kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam oluşturulması amacıyla ayrı ayrı, farklı zamanlarda öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenlenerek yorumlanmaktadır. Görüşme formunda bulunan açık uçlu sorularla elde edilen veriler;



verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesinin ardından bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:227-228). Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanarak düzenlenmiştir. Kodlanan veriler benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış, birbirine benzeyen/ilişkili olan kodlar ilgili alanyazın da dikkate alınarak; bütünleştirilmiş ve ana temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirlik hesaplamasında;

Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)

şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %80 olarak hesaplanmış ve değer %70'in üzerinde çıktığından dolayı güvenilir olarak kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994).

Ana temalara ilişkin kodların frekansları, bulgular bölümünde sıklık derecesine göre sunulmuştur. Çalışma grubunun kodlamasında erkek öğretmen adayları E1, E2, E3... şeklinde, kadın öğretmen adayları ise K1, K2, K3... şeklinde gösterilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular yedi alt başlıkta ortaya konulmuştur.

#### 3.1. Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Güçlüklerle Karşılaşp/Karşılaşmayacağına İlişkin Görüşleri

Birinci soruda öğretmen adaylarından, ileriki meslek hayatlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken bazı güçlüklerle karşılaşp/karşılaşmayacağına ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 1'de öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken bazı güçlüklerle karşılaşp/karşılaşmayacağına ilişkin görüşleri ve görüşlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 1:** Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Bazı Güçlüklerle Karşılaşp/Karşılaşmayacağına İlişkin Görüşleri

Öğretmen Adaylarının Güçlükle Karşılaşp/Karşılaşmayacağı	f
Evet. Kesinlikle bazı problemlerle karşılaşacağımı düşünüyorum.	29
Evet. Büyük ihtimal bazı şeyler beni zorlayacak.	3
Bu konuda kararsızım.	2
Hayır. Herhangi bir problemle karşılaşacağımı düşünmüyorum.	1

Tablo 1'e bakıldığında, öğretmen adaylarının %83'ü (29 kişi) ilerideki meslek hayatlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamak istediğinde "kesinlikle", %9'u (3 kişi) "büyük ihtimal" bazı güçlüklerle karşılaşabileceğini belirtmişlerdir. Çalışma grubunun %5'i (2 kişi) ise ilerideki meslek hayatlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken güçlüklerle karşılaşp/karşılaşmayacağı konusunda "kararsız" olduklarını ve %3'ü de herhangi bir problemle karşılaşmayacağını ifade etmiştir. Genel anlamda bakıldığında; çalışma grubunun yaklaşık olarak %92'si ileriki meslek hayatlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken güçlüklerle karşılaşabileceğini öngörmektedir.

Aşağıda E-8 kodlu öğretmen adayının görüşleri aktarılmıştır:

“Öğretmen olduğumda, ilerde programımızın öngördüğü ve bize eğitimi verilen süreç odaklı, alternatif ölçme yöntemlerini diğer yöntemlerle birlikte kullanmak istiyorum. Ama her alanda olduğu gibi mesela gördüğümüz öğretim tekniklerini uygularken problemler yaşayacağımız aşikar bence. Ölçme-değerlendirmede de farklı ölçme yöntemlerini uygularken kesinlikle güçlüklerle karşılaşacağım. Çünkü; bir üst sınıfta staja giden arkadaşlarımdan ve öğretmen olan akrabalarımdan duyduklarımdan yola çıkarak şunu söyleyebilirim: bir şeyi masa başında planlamakla uygulamak birbirlerinden çok farklı şeyler. Planlarken tek ben varım. Ama uygularken ben yani öğretmen, müdür, çocuk, anne-baba veya diğer öğretmenler. Bunların hepsi devreye bir anda girdiğinde hiçbir güçlüğü, problemin yaşanmayacağını düşünmek hayalperestlik olsa gerek. Bazı arkadaşları da bu kadar hayalci ayrıca. Ama bence güçlüklerin yaşanacağını önceden tahmin etmek, yani görmezlikten gelmemek aslında önlemleri almayı, insanın kendisini problemlere karşı hazırlamasını sağlar...”

Aynı konuyla ilgili olarak K-4 kodlu öğretmen adayının görüşleri ise şu şekildedir:

“Ölçme-değerlendirme dersinde öğrencinin süreç içerisinde değerlendirmesini esas alan ölçme yöntemlerini öğrendik diye düşünüyorum. Açıkçası öğretmen olduğumda da nitelikli olacağımı düşünüyorum. Bundan dolayı bu ölçmeleri yaparken herhangi bir problemle karşılaşacağımı düşünmüyorum. Çünkü, bir öğretmen gerçekten işini layıkıyla yaparsa hiçbir problemle de karşılaşmaz. Belki bu söylediğim size aşırı özgüven gibi gelebilir ama problemleri yaratanlar bence insanın ta kendisidir. Ben de böyle bir öğretmen olmayacağım diyebilirim...”

Öğretmen adaylarının E-8 kodlu öğretmen adayı süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken kesinlikle belli güçlüklerle karşılaşabileceğini ifade ederken, K-4 kodlu öğretmen adayı ise bu yöntemleri uygularken herhangi bir güçlükle karşılaşmayacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

### 3.2. Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Karşılaşabileceği Güçlüklerin Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

İkinci soruda öğretmen adaylarından, ileriki meslek hayatlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaşabileceğini düşündüğü güçlüklerin kaynaklarına ilişkin düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir.

Tablo 2’de öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken karşılaşabileceğini düşündüğü güçlüklerin kaynaklarına ilişkin görüşleri ve görüşlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 2:** Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Karşılaşabileceğini Düşündüğü Güçlüklerin Kaynaklarına İlişkin Görüşleri

Öğretmen Adaylarının Karşılaşabileceği Güçlüklerin Kaynakları	f
Veliden kaynaklanan güçlükler	26
Okulun imkanlarından kaynaklanan güçlükler	15
Öğrencilerden kaynaklanan güçlükler	12
Kendilerinden (öğretmeden) kaynaklanan güçlükler	7
Diğerleri (zaman, meslektaş, sınav sistemi, vb.)	15

Tablo 2’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşabileceğini düşündüğü güçlüklerin başında veliden kaynaklanabilecek güçlükler gelmektedir. Çalışma grubunun %74’ü (26 kişi) veliden, %43’ü okulun imkânlarından, %34’ü öğrencilerden, %20’si kendilerinden (öğretmeden) ve %43’ü

de zamandan, meslektaşlarından, sınav sisteminden, vb. diğer faktörlerden kaynaklanabilecek güçlüklerle karşılaşabileceğini ifade etmişlerdir.

### 3.3. Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Veliden Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayları, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşabilecekleri güçlüklerin kaynaklarını belirtirken, bu faktörlerden kaynaklanacak güçlüklerin nedenlerini de ifade etmişlerdir.

Tablo 3’de öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken veliden kaynaklanabilecek güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşleri ve görüşlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 3:** Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Veliden Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Veliden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri	<i>f</i>
Kullanılan ölçütlerin güvenilirliğine ve geçerliğine güvenmemeleri	16
Ekstradan maliyet gerektirdiğinden dolayı gerekli malzeme desteği verme konusunda gönülsüz olmaları	14
Öğrencinin yapması gereken görevleri not kaygısıyla kendilerinin yapması	14
Bu ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirmelerin objektif olmadığını düşünmeleri	11
Performans ödevlerinin gereksiz olduğunu düşünmeleri	9
Öğretmenle işbirliği içerisinde olma konusunda gönülsüz olmaları	8
Başarı konusunda kaygı düzeyi yüksek olan velilerin anında sonuç istemeleri	7
Farklı gelir dağılımlarına sahip olmaları	7
Çocuklara rehberlik etme konusunda bazı velilerin yetersiz kalması	5
Yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerine kendilerini adapte edememeleri ve tepki göstermeleri	4

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 26’sı (%74’ü) süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken veliden kaynaklanabilecek güçlüklerle karşılaşabileceğini ifade etmiştir. Tablo 3’e bakıldığında, öğretmen adaylarının 16 tanesi (%62’si) veliden kaynaklanabilecek güçlüklerin nedenlerinin başında; velilerin kullanılan ölçütlerin güvenilirliğine ve geçerliğine güvenmemelerinin olacağını düşünmektedirler. Ayrıca çalışma grubunun %54’ü, velilerin ekstradan maliyet gerektiren çalışmalarda malzeme desteği verme konusunda gönülsüz olmalarının ve öğrencinin yapması gereken çalışmaları not kaygısından dolayı velilerin yapmasının da karşılaşabileceği güçlüklerin başında geleceğini ifade etmişlerdir. Bunların dışında; velilerin bu ölçme yöntemleriyle yapılan değerlendirmelerin objektif olmadığını ve performans ödevlerinin gereksiz olduğunu düşünmeleri, işbirliği gerektiren çalışmalarda öğretmenle işbirliği içerisinde olma konusunda gönülsüz olmaları, başarı konusunda kaygı düzeyi yüksek olan velilerin anında sonuç istemeleri, çocuklara rehberlik etme konusunda yetersiz olan veliler de çalışma grubu tarafından süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken velilerden kaynaklanabilecek güçlükler olarak belirtilmiştir.

### 3.4. Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Okulun İmkanlarından Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri



Öğretmen adayları, ilerde süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırlarken kaynaklanabilecek güçlük kaynakları arasında okulun imkânlarının da önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 4’de öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken okulun imkânlarından kaynaklanabilecek güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşleri ve görüşlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 4:** Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Okulun İmkânlarından Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Okulun İmkânlarından Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri	<i>f</i>
Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	13
Teknolojik donanımın eksikliği	12
Okullardaki araç-gereçlerin standardın altında olması	10
Süreç odaklı ölçme araçlarına alışık olmayan idareciler	7
Okul idareleri tarafından sunulan kaynakların (fotokopi, vb.) yetersiz olması	5
Birleştirilmiş sınıflar	4

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 15’i (%43’ü) süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken okulun imkanlarından kaynaklanabilecek güçlüklerle karşılaşabileceğini ifade etmiştir. Tablo 4’e bakıldığında, okulun imkanlarının bir güçlük kaynağı olabileceğini belirten öğretmen adaylarının 13 tanesi (%87’si) sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının ve 12 tanesi de (%80’i) okullardaki teknolojik donanımın eksikliğinin en belirgin nedenler arasında yer alacağını düşünmektedirler. Ayrıca çalışma grubu; süreç odaklı ölçme araçlarına alışık olmayan idarecilerin, okul idareleri tarafından sunulan kaynakların (fotokopi, vb.) yetersiz olmasının ve birleştirilmiş sınıflarda öğretimin de okulun imkanlarından kaynaklanabilecek güçlükler arasında gördüklerini ifade etmişlerdir.

### 3.5. Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Öğrencilerden Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayları, ilerde süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken kaynaklanabilecek güçlük kaynakları arasında öğrencilerinden kaynaklanabilecek güçlüklerle de karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Tablo 5’de öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken öğrencilerden kaynaklanabilecek güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşleri ve görüşlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 5:** Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Öğrencilerden Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerden Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri	<i>f</i>
Uzun süreli çalışmalardan sıkılmaları	9
Performans gerektiren çalışmaları başkalarına (aile, vb.) yaptırmaları	9
Çalışmaları ciddiye almamaları ve istekli olmamaları	7
İşbirliği içerisinde çalışmaları gerektiren durumlarda bireysel davranmaları	7
Akran değerlendirmesinde taraflı davranmaları	6
Akran değerlendirmelerde duygusal davranmalarından dolayı çatışmaların ortaya çıkması	6
Öz-değerlendirmede objektif davranmamaları ve kendilerini ifade edememeleri	6

İstenilenler üzerinde düşünmeden direkt internet gibi kaynaklardan almaları	6
Sonuçlar için sabırlı olmamaları	5
Geleneksel ölçme araçlarına alışık olduklarından dolayı bocalama yaşamaları	5
Hazır bulunuşluklarının farklılığından dolayı sıkıntılar yaşamaları	4

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 12'si (%34'ü) süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken öğrencilerden kaynaklanabilecek güçlüklerle karşılaşabileceğini ifade etmiştir. Tablo 5'e bakıldığında, öğrencilerin de bir güçlük kaynağı olabileceğini belirten öğretmen adaylarının 9 tanesi (%75'i) öğrencilerin uzun süreli çalışmalarından sıkılmalarının ve performans gerektiren çalışmaları öğrencilerin başkalarına (aile, vb.) yaptırımlarının en belirgin nedenler arasında yer alacağını düşünmektedirler. Ayrıca çalışma grubu; öğrencilerden kaynaklanabilecek diğer güçlüklerden olan; öğrencilerin çalışmaları ciddiye almamalarının, bireysel davranmalarının, akran ve öz-değerlendirmelerde taraflı ve duygusal davranmalarından dolayı çatışmaların ortaya çıkmasına sebep olmalarının, geleneksel ölçme araçlarına alışık olduklarından dolayı bocalama yaşamalarının kendilerini zorlayacağını ifade etmişlerdir.

### 3.6. Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Kendilerinden (Öğretmen) Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adayları, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken kendilerinden de (öğretmen) kaynaklanabilecek güçlüklerle karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Tablo 6'da öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken kendilerinden (öğretmen) kaynaklanabilecek güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşleri ve görüşlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 6:** Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Kendilerinden (Öğretmen) Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kendilerinden (Öğretmen) Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri	f
Geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarına alışık olma	6
Süreç odaklı ölçme araçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmama	6
Portfolyo gibi düzenli veri toplama gerektiren durumlarda düzenli olamama	5
Problem çözme, yaratıcılık gibi özelliklere sahip olmama	4
Objektifliği sağlayabilecek ölçütleri belirleyememe	4
Her öğrenci için eşit zaman ayıramama	3
Öğrencilerin arasındaki bireysel farklılıkları belirleyip dikkate alamama	2

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 7 tanesi (%20'si) süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken kendilerinden de (öğretmen) kaynaklanabilecek güçlüklerin olabileceğini ifade etmiştir. Tablo 6'ya bakıldığında, kendilerinin de bir güçlük kaynağı olabileceğini belirten öğretmen adaylarının 6 tanesi (%67'si) geleneksel ölçme araçlarına alışkın olmalarının ve süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarının kendilerini zorlayacağını düşünmektedirler. Ayrıca çalışma grubu; düzenli veri toplama gerektiren durumlarda düzenli olma, problem çözme/yaratıcılık gibi özelliklere sahip olma, objektifliği sağlayabilecek ölçütleri belirleme, her öğrenciye eşit zaman ayırma ve değerlendirmelerde bireysel farklılıkları dikkate alma

konusunda kendilerine güvenmediklerini ve bu yetersizliklerden kaynaklanan güçlüklerle karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir.

### 3.7. Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Zaman, Meslektaş, Sınav Sistemi Gibi Diğer Faktörlerden Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmen adayları süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşabileceklerini düşündükleri güçlükleri veliden, okulun imkanlarından, kendilerinden (öğretmenden) ve öğrencilerden kaynaklanan güçlüklerin yanı sıra zamandan, meslektaşlarından, sınav sisteminden, vb. diğer faktörlerden de kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Çalışmada bu faktörler, “diğer faktörler” ana teması altında toplanmıştır. Tablo 7’de öğretmen adaylarının süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken zaman, meslektaş, sınav sistemi gibi diğer faktörlerden kaynaklanabilecek güçlüklerin nedenlerine ilişkin görüşleri ve görüşlerine ilişkin dağılım yer almaktadır.

**Tablo 7:** Öğretmen Adaylarının, Süreç Odaklı Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanırken Diğer Faktörlerden (zaman, meslektaş, sınav sistemi, vb.) Kaynaklanabilecek Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Diğer Faktörlerden (zaman, meslektaş, sınav sistemi, vb.) Kaynaklanan Güçlüklerin Nedenleri	f
Zamanın kısıtlı olması	14
Başarı odaklı sınav sistemi nedeniyle sadece sonuca odaklanılması	11
Yoğun ders içerikleri	8
Çoktan seçmeliye dayalı sınav sistemi	7
Geleneksel ölçme araçlarını savunan meslektaşlar	7

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının 15 tanesi (%43’ü) süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken; zaman, başarı odaklı ve çoktan seçmeli soru türüne dayalı sınav sistemi, yoğun ders içerikleri ve geleneksel ölçme araçlarını savunan meslektaşlarından kaynaklanabilecek güçlüklerle de karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Tablo 7’ye bakıldığında, çalışma grubunun tamamını oluşturan öğretmen adaylarının %40’ı (14 tanesi) süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken zamanın önemli bir faktör olduğunu ve kısıtlı zamandan dolayı bu yöntemleri uygularken güçlüklerle karşılaşabileceklerini öngörmüşlerdir. Zamanın yanı sıra, öğretmen adaylarının %31’i (11 tanesi) başarı odaklı sınav sistemi nedeniyle sadece sonuca (ürüne) odaklanılmasının, %23’ü (8 tanesi) yoğun ders içeriklerinin, %20’si ise çoktan seçmeli soru tipine dayalı sınav sisteminin ve geleneksel ölçme araçlarını savunan meslektaşlarının da ilerde süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşabilecekleri güçlükler arasında olabileceğini belirtmişlerdir.

Aşağıda K-9 kodlu öğretmen adayının görüşleri aktarılmıştır:

“İlk olarak doğu bölgelerimizdeki bir yerleşim yerine atanacağımı düşünürsem, elimde materyal anlamında hiçbir kaynak olmayacak. Sınıfımda internet, laboratuvar malzemesi, görsel materyallerim olmadan yani öğrencilerimin araştırma kaynakları olmadan süreç odaklı ölçme araçlarını mesela projeyi falan kullanmamın pek mümkün olmayacağını düşünüyorum. Bunun yanı sıra kendim için de bilgiye ulaşmam sorun olabilir. Bu desteği velilerden isteme imkânının da olacağını pek düşünmüyorum. Çünkü sosyo-ekonomik durumu yetersiz olan veliler, hatta

yeterli olanların bile maddi anlamda destek verme konusunda gönüllü olacaklarını pek zannetmiyorum. Bir de birleştirilmiş sınıf gelirse, o zaman ne yapacağım konusunda hiçbir fikrim yok. Böyle bir ortamda çoğu zaman alternatif ölçme araçlarını süre, zaman, okulun sunduğu imkânların yetersiz olmasından dolayı uygulamakta oldukça zorlanırım diye düşünüyorum...”

Aynı konuyla ilgili olarak E-11 kodlu öğretmen adayının görüşleri ise şu şekildedir:

“Öncelikle süreç odaklı olan ölçme yöntemlerini kullanabilmek için, uygun bir ortam, araç-gereçlerin yeterliliği ve sınıf mevcudu çok önemlidir. Örneğin proje ödevi verdiğimde gereken malzemeleri almaya öğrencinin maddi durumu müsait olmayabilir yada veli “bunu neden alayım ki, ne gerek var” gibi tepkiler gösterebilir, gönüllülük olmadığında da zorlama yapamazsınız. Ayrıca veliler bu araçlar yerine test yapın gibi düşüncelere de sahip olabilir. Bu tip problemlerin yaşandığını tanıdığım öğretmenlerden duyuyorum. Gerçi sınava dayalı sistemin varlığını düşünürsek veliler de çok haksız sayılmaz. Bir de bence en büyük problem verilen görevlerin öğrenci tarafından değil de aileler tarafından yapılması olabilir. Not konusunda aşırı kaygılı velilerle karşılaşabilirim, bu da öğrencilerimin performansını değil de ana-babasının performansını değerlendirmeye sonuçlanabilir. Son olarak da geleneksel tutuma sahip olan idarecilerle çalışma olasılığım beni ürkütüyor. Çünkü öğretmenin yaptıklarının okul idaresi tarafından desteklenmemesi öğretmeni oldukça zorlar.”

Öğretmen adaylarının her ikisi de süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken okulunun imkânları kapsamında yer alan teknolojik donanımın ve araç-gereç eksikliğinin kendisi için bir güçlük olacağını ifade etmiştir. K-9 kodlu öğretmen adayı; velilerin maddi durumları müsait olsa bile destek verme konusunda gönülsüz olmalarını, ders saatleri için ayrılan sürenin yetersiz olmasını da kendisini zorlayacak güçlükler olarak görmektedir. E-11 kodlu öğretmen adayı, diğer öğretmen adayına ilaveten; sınıf mevcudunun kalabalık olmasının, not kaygısından dolayı çalışmaların veliler tarafından yapılmasının ve geleneksel bakış açısına sahip idarecilerin de güçlük olarak karşısına çıkabileceğini belirtmiştir.

#### 4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formundan elde edilen bulgular doğrultusunda; çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık olarak %92’si (32 kişi) süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken bazı güçlüklerle karşılaşabileceklerini düşünürken, %5’i bu konuda kararsız olduklarını ve %3’ü de (1 kişi) herhangi bir problem karşılaşmayacaklarını düşünmektedirler. Şahin ve Abalı Öztürk’ün (2012) sınıf öğretmeni adayları ile gerçekleştirdiği çalışmada da; öğretmen adaylarının %89’u öğretim programlarında süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına yer verilmesine karşın; ilkokullarda kullanılan ölçme yöntemlerinin gerçek başarıyı yansıtmayan, ürüne ve ezbere dayalı, bireysel farklılıkları dikkate almayan geleneksel ölçme yöntemleri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılan güçlükler, öğretmenlerin bu yöntemleri uygulama konusundaki dirençlerini kırabilmektedir.

Çalışma grubu, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşabilecekleri güçlükleri; %74’ü veliden, %20’si kendilerinden (öğretmenlerden), %34’ü öğrencilerden, %43’ü okulun imkânları ve %43’ü meslektaşlarından, sınav sisteminden ve zaman faktöründen kaynaklanan güçlükler olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu; velilerin süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinde kullanılan

ölçütlerin güvenilirliğine ve geçerliliğine güvenmemesi, gerekli malzeme ve öğrenme desteğini verme konusunda gönülsüz olmalarının bu ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulama konusunda kendilerini zorlayacağı görüşüne sahip olduklarını belirtmişlerdir. De Fina (1992) ve Ryan (1998) gibi birçok araştırmacı, eğitim ortamlarında geleneksel değerlendirme ortamından farklı bir değerlendirme uygulandığında öğretmen, öğrenci ve veli için ilk etapta istenilen düzeyde başarılı olmayacağını ve bazı problemlerle karşılaşılacağını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları, veliden, öğrenciden ve kendilerinden kaynaklanan güçlüklerin dışında; sınıfların kalabalık olmasının, ders saatleri için ayrılan sürenin bu araçları uygulamak için yeterli olmamasının, okulun teknolojik, maddi ve alt-yapı imkânlarının yeterli olmamasının, idarecilerin ve meslektaşlarının geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin kalıplaşmış düşüncelerinin olmasının da süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamada problemler yaratacağını vurgulamışlardır.

İlgili alanyazın incelendiğinde süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sınıf içerisinde uygulanmaması; okullardaki teknolojik alt yapı ve sınıflardaki araç-gereç eksikliği, sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması (Korkmaz, 2006; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) öğretmenlerin bu yöntemlerin çok fazla zaman aldığı düşünmesi (Torrance & Pryor, 2001; Hargreaves, Earl & Schmidt, 2002; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) ve gerek idarecilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin gerekse velilerin ölçme-değerlendirme yöntemleriyle ilişkili sahip oldukları düşüncelerinin/kültürün değiştirilememesi (Cansız Aktaş, 2008) gibi nedenlerle açıklanmaktadır.

Görev yapmakta olan sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda da, sınıf öğretmenleri süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmama gerekçelerini; zaman sorunu, kaynak yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğrenciler ile velilerin ilgisizliği ve öğretmenlerin bu araçlar konusunda yeterli bilgi sahibi olmamaları olarak belirtmişlerdir (Anıl ve Acar, 2008; Alaz ve Yazar, 2009; Kuran ve Kanatlı, 2009). Yıldırım ve Karakoç Öztürk'ün (2009) yapmış oldukları çalışmada da; Türkçe öğretmenleri süreç odaklı ölçme-değerlendirme araçlarını uygularken, birinci sırada karşılaştıkları sorun olarak, araçları uygulamanın çok fazla zaman almasını belirtmişlerdir

Lambdin (1993), süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasında karşılaşılan problemleri; düzenlenmesinin ve uygulanmasının geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerine göre daha güç olması, daha fazla zaman alması, kalabalık sınıflara uygulanmasının öğretmenler açısından çok zorlayıcı olması, öğretmenlerin kalıplaşmış geleneksel yöntemlere alışık olmasından dolayı değişime direnç göstermeleri olarak ifade etmiştir. Koretz ve arkadaşları (1994) da yapmış oldukları çalışmada; süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulamasında karşılaşılan en önemli problemleri sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve uzun zaman gerektirmesi olarak belirtmiştir.

Görev yapmakta olan öğretmenlerle gerek yurtiçinde gerekse yurtdışında yapılan birçok araştırmanın sonuçlarıyla, sınıf öğretmeni adaylarıyla yapmış olduğumuz çalışmanın sonuçları tutarlılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri güçlüklerle ilişkin öngörülerini ile görev yapmakta olan öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler arasında benzer sonuçların elde edilmesi, öğretmen adaylarının problemler önceden hazır olmaları açısından olumludur. Ancak; daha öğretmenliğe başlamamış adaylar tarafından bu problemler



önceden farkına varılabilirken, yöneticiler tarafından bu problemlerin önceden öngörülememesi ve istenilen düzeyde çözüm getirilememesi de düşündürücüdür.

Eğitim-öğretim programlarının temelindeki felsefe, eğitim felsefesi ve bunlara bağımlı olarak ölçme-değerlendirme yaklaşımları değişim gösterebilir, yenilikler getirilebilir. Ancak önemli olan; kuramsal tabandaki değişimlerin yanı sıra; uygulamaya konulacak eğitim-öğretim programlarının uygulanmasına fırsat sağlayacak alt yapının/zeminin hazırlanmasıdır. Bu konu ile ilgili bazı araştırmaların sonucunda; değişen/yenilen programların uygulanabilirliği için kullanılacak yazılı formların (zaman/maliyet düşünülerek) sayısının azaltılması ve gerekli alt yapı ihtiyacının karşılanması gibi öneriler sunulmaktadır (Gömleksiz ve Bulut, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Duban ve Küçükıymaz, 2008; Korkmaz, 2006). Şahin ve Abalı Öztürk (2013) de, süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin gerek hazırlanması gerekse amaçlara uygun biçimde kullanılmasına dönük olarak hizmet-öncesi eğitim programlarına “ölçme-değerlendirme” dersinin yanı sıra “alternatif ölçme-değerlendirme araçları” gibi seçmeli veya zorunlu dersler koyulmasının öğretmen yeterlilikleri açısından gerekli altyapının hazırlanması açısından önemini vurgulamıştır.

Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin istenilen düzeyde uygulanmasını sağlayacak alt yapının nitelikli biçimde hazırlanabilmesi için; öğretmen yeterliliklerinin, ders içeriklerinin yoğunluklarının ve bu ders içeriklerine ayrılacak sürenin/zamanın kullanılacak ölçme-değerlendirme yöntemleriyle orantılı olmasının, okulların/sınıfların donanım olarak yeterliliklerinin de sağlanmış olması gerekir. Sınıf mevcutlarının uygun hale getirilmesi, sınıfların/okulların alt yapılarının nitelikli hale getirilmesi, öğretmenin süre konusunda sıkıntı yaşamamasının önüne geçilmesi süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin istenilen düzeyde uygulanabilmesi açısından önemlidir.

Eğitim programlarının ögesi olan ölçme-değerlendirme yöntemleri değişime uğrarken, eğitim sistemimizdeki sınav sisteminin de aynı doğrultuda değişim göstermesi süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulamaya koyulması açısından önem arz etmektedir. Bizler, öğretim sürecinde öğretmenle öğrenciyi ön planda görsek de, velinin de sistemde etkili bir faktör olduğunu göz ardı etmemeliyiz. Çünkü; veliler çocuklarıyla ilgili dönüt istemektedirler ve görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin uygulamalarını ve öğrencilerin düşüncelerini etkilemektedirler. Bu yüzden; gerek yeni öğretim yöntemleri gerekse farklı ölçme-değerlendirme yöntemleri uygulamaya konulmak istendiğinde; bunların amaçlarının veliler tarafından da anlaşılması, velinin öğretmene bu konuda destek vermesi, öğretmen ve öğrenciyle işbirliği içerisinde çalışması sağlanmalıdır. Bunun için de, velilerin de katılacağı bilgilendirme toplantılarının yapılması önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demir, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri*. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Airasian, P. W., & Walsh, M. E. (1997). *Constructivist cautions*. Phi Delta Kappan, 78(6), 444-449.
- Akbayır, S., Baki, A., Baysal, N., Çepni, S. ve Öztürk C. (2006). *Öğretener ve Öğrenenler İçin Ek Açıklamalarla Yeni İlköğretim Programları (1-5. Sınıflar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alaz, A. ve Yarar, S. (2009). *Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri*. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale. [www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/139.pdf](http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/139.pdf)
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Aralık, Cilt:V, Sayı:II, 44-61.
- Ayas, A.P. (2005). *Kavram öğrenimi*. Çepni, S. (Ed.) Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi (65-91), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydoğmuş, A. ve Coşkun Keskin S. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul İli Örneği*. Mersin Üniversitesi Fakültesi Dergisi, Cilt:8, Sayı:2, Ağustos, ss.110-123
- Bahar, M., Nartgün. Z., Durmuş. S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Ankara: Harf Yayınları.
- Bayrak, B., ve Erden, A.M. (2007). *Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 137-154.
- Birgin, O. ve Baki, A. (2012) *Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi*. Education and Science, Vol.37, No.165, ss.152-167
- Cansız Aktaş, M. (2008). *Öğretmenlerin Yeni Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Boyutuna Bakışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Collins, A. (1992). *Portfolios for science education*. Science Education, 76, 451-463.
- Çalık, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma*. Erginer, E. (Ed.). XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 2, 323-330. Ankara: Detay.
- De Fina, A.A. (1992). *Portfolio Assessment: Getting Started*. New York: Scholastic Professional Books.

- Duban, N. ve Küçükylmaz, E.A. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri*. İlköğretim Online, 7(3), 769-784.
- Erdal, H. (2007). 2005 *İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyonkarahisar.
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Eren Yavuz, K. (2005). *Aktif Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Ceceli Yayınları.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.
- Goodrich, H. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, D. (2007). *Yeni Matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7, 1, 41-94.
- Gözütok, D., Akgün, Ö.E. ve Karcaoğlu, C., 2005. İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri, 17-40.
- Güven, S. (2008), *Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri*. Milli Eğitim Dergisi, 177 (224–236).
- Hargreaves, A., Earl, L. & Schmidt, M. ( 2002). *Perspectives on alternative assessment reform*. American Educational Research Journal, 39(1): 69-95.
- Kaptan, F. (2005). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programıyla ilgili değerlendirme*. Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı, (283–298).
- Karakuş, F. (2010). *Ortaöğretim Matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(2), 457-488.
- Karamanoğlu, S. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kartallıoğlu, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Koretz, D., Stecher, B., Klein, S., & McCaffrey, D. (1994). *The vermont portfolio assessment program: Findings and implications*. Education Measurement: Issues and Practice, 13(3), 5-16.
- Korkmaz, H. (2006). *Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Krulick, S. , Rudnick, J. & Milou, E. (2003). *Teaching Mathematics in the Middle School*. Newyork: Pearson Education.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12), 209-234.
- Kutlu, Ö., Karakaya, İ. ve Doğan, D., (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayın.
- Lambdin, D. V. (1993). *The NCTM's 1989 evaluation standards. Recycled ideas whose time has come?* In N. L. webb, & A. F. Coxford (Eds.), *Assessment in the mathematics classroom*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Lustig, K. (1996). *Portfolio Assessment: A Handbook For Middle Level Teachers*. National Middle School Association, Columbus, Ohio
- Mamur, N. (2011). *Görsel sanatlar eğitimi alan öğretmen adaylarının alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlikleri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Yaz, 9(3), 597-626
- Maral, D. Y. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlilik Düzeyleri ve Hizmetiçi Gereksinimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- MEB. (2008). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5.Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles, M. B. & Huberman A.M (1994). *Qualitative Data Analysis : An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Calif. : Sage Publications.
- Orhan, A.T. (2007). *Fen Eğitiminde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Öğretmen Adayı, Öğretmen Ve Öğrenci Boyutu Dikkate Alınarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özsevgeç. T. (2006). *Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 3(2), 36-48.
- Prawat, R. S. (1992). *Teachers beliefs about teaching and learning: a constructivist perspective*. American Journal of Education, 354-393.
- Romberg, T. A., & Shafer, M. C. (2003). *Mathematics in context (MiC)-Prelimery evidence about student outcome*. In S. L. Senk & D. R. Thompson (Eds.), *Standards-based school mathematics curricula. What are they? What do students learn?*, 224-250. Lawrence Erlbaum Associates: NJ.

- Ryan, P.J.( 1998). *Teacher Development and Use of Porffolio Assessment Strategies and The Impact On instruction In Mathematics*. Doctoral Dissertation. Stanford University School of Educational, Stanford, CA.
- Shavelson R.J. & Baxter, G.P. (1992). *What we've learned about assessing hands-on science*. Educational Leadership. 49 (8). 20-25.
- Soycan, S.B. (2006). *2005 Yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, Türkiye
- Subaşı, R. (2006). *2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Şahin, Ç., ve Abalı Öztürk, Y. (2012). *Opinions of prospective teachers on alternative assessment-evaluation methods*. 15<sup>th</sup> International Conference- Educational Reform In The 21<sup>st</sup> Century In Balkan Countries, Conference 2012, Bucharest, Romania.
- Şahin, Ç. ve Abalı Öztürk, Y. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma konusunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 23-25 Mayıs, Adnan Menderes Üniversitesi, Kuşadası.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009) *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon Örneği*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran, Cilt:6, 1, 122-141
- Şimşek, N, (2010). *Status of social studies teacher at primary stages evaluationtools in the using alternative measurement*. Procedia-Social and Behavioral, Sciences, 2(2), 3368-3372.
- Temiz, N. (2005). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersi yeni öğretim programının yansımaları*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Torrance, H. & Pryor, J. (2001). *Developping formative assessment in the classroom: using action research to explore and modify theory*. British Educational Research Journal, 27(5): 615-631.
- Waters, F.H., Smeaton P.S. & Burns, T.G. (2004). *Action research in the secondary science classroom: student response to differentiated*. Alternative Assessment. American Secondary Education. 32(3). 89-104. Summer.
- Wiggins, G. (1998). *A true test: Toward more authentic and equitable assessment*. Phi Delta Kappan, 70 (9). 703-713.
- Windschitl, M. (2002). *Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers*. Review of Educational Research,72(2), 131-175.



- Yanpar Yelken, T. (2010). *Oluşturmacı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları*. Safran, M. (Ed.). *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri*, 358-364 İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Yaşar, Ş. (2005). *Sosyal bilgiler programı ve öğretimi*. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 329–342. Ankara: Sim Matbaası.
- Yayla, G. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. 2<sup>nd</sup> International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 27-29 April, Antalya-Turkey, siyasal Kitabevi, Ankara, ISBN:978-605-5782-62-7
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2009). *Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (37), 92-108.
- Yıldız, İ. ve Uyanık N. (2004). *Matematik eğitiminde ölçme değerlendirme üzerine*. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart, 12/1, 97–104.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Education approaches based on constructivist theory has required changes to occur in the aims, contents and assessment of education curriculums. Assessment-evaluation education curriculums based on constructivist theory approach are used as a part of instruction (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). This approach of assessment-evaluation is different than traditional assessment-evaluation approaches since students are assessed during the learning process and the assessment process assists students' learning as well. In the literature, the assessments based on constructivist theory approach aiming to assess the process also called process-oriented assessment (Yanpar Yelken, 2010). The purpose of process-oriented assessment is not only grading students, but also giving feedback to teachers and students to improve learning by considering students' individual differences (Aydoğmuş & Coşkun Keskin, 2012).

Because of the changes happening in education around the world, education curriculums in Turkey also need to be changed or improved (Bayrak & Erden, 2007). In this respect, education curriculums in Turkey in terms of their philosophies, methods, contents and assessments were changed by Ministry of Education in 2005 (Özsevgeç, 2006). In education curriculums based on constructivist theory approach, genererally process-oriented assessment methods are recommended to use (Kaptan, 2005; Güven, 2008). But using these methods carry some problems. There are several studies investigating the effectiveness and applicability of the new education curriculum in Turkey. These studies generally showed that assessment dimension of the new education curriculum has some shortcomings (Kartallıoğlu, 2005; Temiz, 2005; Soycan, 2006; Subaşı, 2006; Erdemir, 2007; Erdal, 2007; Çalık, 2007; Acat & Demir, 2007; Gömleksiz & Bulut, 2007; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Güven, 2008) and many teachers consider the assessment as the most problematic issue in their classrooms (Gözütok, Akgün & Karcaoğlu, 2005).

Reviewing relevant literature generally indicate that in-service teachers were studied more frequently than pre-service teachers in this specific area. (Aydoğmuş & Coşkun Keskin, 2012; Birgin & Baki, 2012; Yayla, 2011; Şimşek, 2010; Karakuş, 2010; Kuran & Kanatlı, 2009; Maral, 2009; Şenel Çoruhlu, Er Nas & Çepni, 2009; Yıldırım & Karakoç, 2009; Acat & Demir, 2007; Alaz & Yarar, 2009; Duban & Küçükyılmaz, 2008; Anıl & Acar, 2008; Cansız Aktaş, 2008; Çalık, 2007; Gelbal & Kelecioğlu, 2007). The purpose of this study is to explore the opinions of pre-service elementary teachers regarding the use of process-oriented assessments in their future careers as classroom teachers.

### Methodology

In this study, preservice elementary school teachers' potential difficulties in applying process-oriented assessments in their future careers as primary teachers were investigated using a case study design. Semi-structured interview technique was used for data collection. Content analysis method was utilized in analyzing the available data.

The participants of this study were 35 pre-service primary teachers who attended 'Assessment and Evaluation' course offered in the Fall Semester of 2012-2013 academic year at Faculty of Education at Çanakkale Onsekiz Mart University.

In the interview form, following open-ended questions were asked to the pre-service teachers:

- Do you think that in your future career as a primary teacher you will have some difficulties in applying process-oriented assessment methods?

- According to your opinion, what would be the potential reasons for these difficulties?

The data collected from the interviews were analysed using content analysis method. After reading the data several times, main themes were created by the researchers. The reliability of the study was found by applying the following reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994): Reliability coefficient Formula= same opinions / (same opinions + different opinions ). Using this formula, reliability coefficient was calculated for this study (r=0.80).

### Findings

The results of the study indicated that most of the pre-service primary teachers (92%) believed that they will have some difficulties in their future careers as classroom teachers while using process-oriented assessment methods. 5% of the pre-service teachers were undecided, 3% of the pre-service teachers thought that they will not have any difficulties regarding process-oriented assessment in their future jobs. The participants believed that the difficulties while using process-oriented assessment methods come from several sources. 70% of the study group believed that the difficulties come from parents, 20% believed that they come from themselves (teachers), 34% believed that they come from students, 43% believed that they come from school facilities and 43% believed that they come from their colleagues, the examination system and time factors. Most of the pre-service primary teachers believed that parents play a big role in using process-oriented assessments in their future jobs. They think that most of the parents do not trust reliability and validity of this assessment methods. And they also think that parents' unwillingness to provide necessary support for this type of assessment will hinder their efforts in applying process-oriented assessment approach in their classrooms.

### Discussion and Conclusion

The results of the studies conducted on in-service teachers are consistent with the views of pre-service primary teachers found in this study. Philosophy and assessment approaches of the education curriculums might change as time progresses. But when the theoretical base changes, to implement this change into the education programs, they should be ready for this. To apply process-oriented assessment method in schools, class sizes and class/school conditions needs to be appropriate. The amount of time teachers spent in this process needs to be increased. Parents, students and teachers should be informed about the process-oriented assessment approach. Examination system also needs to be changed into the same direction to use process-oriented assessment more broadly.