



## ÖĞRETMEN ADAYLARININ 'DEĞERLENDİRMEYE' YÖNELİK ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. Nilgün TATAR  
Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye  
ntatar@cumhuriyet.edu.tr

Y. Lis. Öğr. Serap MURAT  
Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye  
serappmuratt@hotmail.com

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının değerlendirme yönelik algılarını belirlemektir. Araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu Cumhuriyet Üniversitesi, ilköğretim bölümü, matematik, fen bilgisi, sınıf ve okul öncesi öğretmenliğinde öğrenim gören 72 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının değerlendirme ilişkin algıları metafor aracılığıyla belirlenmiştir. Veriler katılımcıların "Değerlendirme..... gibidir; çünkü, . . ." cümlesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Metaforlar ve gerekçeleri analiz edilerek, öğretmen adaylarının algıları "tanımaya", "biçimlendirmeye" ve "düzey belirlemeye" yönelik değerlendirme olarak üç kategoride gruplandırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının metaforları öğrenim gördükleri program ve sınıf düzeyine göre de incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının değerlendirme ilişkin 14 metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Katılımcıların değerlendirme yönelik algılarının "tanımaya" yönelik değerlendirmede yoğunlaştığı ortaya çıkmaktadır. "Biçimlendirmeye" ve "düzey belirlemeye" yönelik değerlendirme algısına sahip öğretmen adaylarının sayısı ise eşittir. Öğrenim görülen programa göre incelendiğinde, matematik, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının "tanımaya", fen bilgisi öğretmeni adaylarının "biçimlendirmeye" yönelik değerlendirme ilişkin metaforlarının daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının değerlendirme yönelik algıları sınıf düzeyine göre de farklılık göstermektedir. 1. sınıf öğrencilerinin "düzey belirlemeye", 2. sınıf öğrencilerinin "tanımaya" ve "düzey belirlemeye", 3. sınıf öğrencilerinin "tanımaya", 4. sınıf öğrencilerinin ise "biçimlendirmeye" yönelik değerlendirme algılarının ağırlıkta olduğu görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Değerlendirme, algı, metafor, öğretmen adayı eğitimi.

### GİRİŞ

Öğretmenler sınıf içerisinde -formal ve informal olarak- öğrencileri hakkında bilgi toplar, bu bilgileri yorumlar ve onlar hakkında karara varır (Orlich ve diğ., 2004:344). Değerlendirme olarak tanımlanan bu süreç, öğrencilerin ne bildiklerinin, ne yapabildiklerinin ve nelere ilgi duyduklarının belirlenmesidir (Huffman, 1995). Öğrenme ve öğretme sürecinin önemli bir bileşeni olan değerlendirme, öğretmenlere derslerini planlama ve uygulama aşamasında bakış açısı sağlamaktadır (Thompson ve diğ., 2000:304).

Eğitimciler sınıf içi değerlendirmenin amaçlarını; (1) yerleştirmeye (placement), (2) tanımaya (diagnostic), (3) biçimlendirmeye (formative) ve (4) düzey belirlemeye (summative) yönelik değerlendirme olarak sınıflandırmaktadır (Ornstein ve Lasley, 2004:494; Orlich ve diğ., 2004:347). Ön değerlendirme olarak ta adlandırılan yerleştirmeye yönelik değerlendirme, öğretimin başlangıç noktasında yapılmaktadır. Öğrencinin konuya başlamadan önce sahip olduğu bilgi ve becerileri tespit edilir. Bu





şekilde öğrencilerin yeni konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan ön koşullara sahip olup olmadıkları değerlendirilip, konuya yönelik ilgi ve merakları belirlenir. Bunun için çoktan seçmeli testler, tutum ölçekleri veya performans ödevleri kullanılabilir. Ayrıca bu değerlendirme öğretmenlere nasıl bir öğretim yapmaları gerektiği konusunda da bakış açısı kazandırmaktadır. Tanımaya yönelik değerlendirme ise; öğrencilerin öğrenme veya davranış problemlerinin nedenlerini belirlemek için yapılmaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit etmek ve bu eksiklikleri gidermek oldukça önemlidir. Öğretmenler öğrenci gözlemleri üzerine daha fazla odaklanarak bu tip detaylı değerlendirmeler yapmalıdırlar. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek yapılan eğitimin iyileştirilmesi adına öğretmenlere de katkı sağlamaktadır (Ornstein ve Lasley,2004:495; Orlich ve diğ., 2004:347).

Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme, öğretim süreci içerisinde öğrenciler hakkında doğru dönütler alabilmek ve öğretim metotlarını düzenlemek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları özellikleri tespit etmede ve öğrencilerinin nelere ihtiyaç duyduğunu saptamada etkilidir. Bu tip değerlendirme her zaman formal olmak zorunda değildir. Öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini belirlemek için öğretmenler gözlem, tartışma, ödev gibi teknikler kullanılabilirler. Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme öğrencilerin süreç içerisindeki öğrenmelerini düzenlemeye ve geliştirmeye odaklanarak, ‘Nasıl öğreniyorum?’ sorusunun cevabını öğrencilerin kendilerinin bulmasına yardımcı olmaktadır. Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme ise, konu veya ünite sonunda yapılan değerlendirmedir. Öğrencilerin süreç sonunda kazanımları ne düzeyde sağladığını belirlemek ve başarılarını notlandırmak için kullanılır. Ayrıca öğretmenin kullandığı yöntemin, materyalin ve programın başarısını belirlemede etkilidir. Genellikle formal yapılan bu değerlendirmede, yazılı sınav, sunum, standart testler gibi teknikler kullanılır (Thompson ve diğ, 2000; Orlich ve diğ., 2004; Ornstein ve Lasley, 2004). Harlen (2005) biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin öğrenme ve öğretmeye yol göstermek, düzey belirlemeye yönelik değerlendirmenin ise öğrenci kazanımlarını raporlaştırmak ve notlandırmak için kullanıldığını belirtmektedir.

Bazı eğitimciler bu değerlendirme amaçlarını; (1) tanıma ve yerleştirmeye, (2) biçimlendirmeye ve (3) düzey belirlemeye yönelik değerlendirme olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır (Semerci, 2008; Butler ve McMunn,2006; Keeley, 2008; Demirel, 2006). Diğer araştırmacılardan farklı olarak tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmeyi ortak bir başlık altında ele alan bu araştırmacılar sınıf içi değerlendirme amaçlarını yukarıda yapılan açıklamalara benzer şekilde tanımlamışlardır. Demirel (2006) tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirmenin öğrencilerin derse başlamadan önce sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla yapıldığını belirtmiştir.

Dünyada özellikle son yirmi yılda yapılan çalışmalardaki ortak sonuç, ölçme ve değerlendirme şeklinin öğrenmeyi yönlendirdiği (Biggs ve Watkins, 1996) ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinin uygun bir şekilde kullanıldığında öğrencilerin öğrenme düzey ve kalitesini artırma yönünde etkili olduğu şeklindedir (Clarke, 2001; Black ve William, 2002; Akt: Metin ve Özmen, 2010). Son yıllarda Türkiye’deki öğretim programlarında yapılan reform çalışmalarında öğrenme-öğretme sürecinin yanı sıra değerlendirme sürecinde de değişikliklere yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin ilgi,





ihtiyaç ve öğrenme sürecini göz önüne alan yapılandırmacı öğrenme kuramı değerlendirme yaklaşımını da derinden etkilemiştir. Yenilenen öğretim programlarında süreç boyunca yapılan, anlamlı ve derinlemesine öğrenilen bilgileri değerlendirmeye ağırlık veren ve öğrenmeyi destekleyen bir değerlendirme anlayışı sık sık karşımıza çıkmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik bilgi, beceri ve algıları yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok araştırmaya konu olmuştur (Yaman, 2011; Tatar ve Şaşmaz-Ören, 2009; Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Winterbottom ve diğ., 2008; Ogan-Bekiroğlu, 2008). Öğretmenlerin derslerinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarının; öğrencilerinden beklentileri, amaçlarının ne olduğu ve araçlarla ilgili kendilerini ne ölçüde yeterli gördükleri ile büyük oranda bağlantılıdır (Yaman, 2011). Bu bağlamda yetişmekte olan öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik sahip oldukları algılarını belirlemek önemlidir. Öğretmen adaylarının değerlendirme yaklaşımları hakkında sahip oldukları algı hizmet öncesi eğitimde göz önüne alınması gereken noktaları açığa çıkarabilir.

Cüceloğlu (1997) algıyı, duyu verilerini örgütleyip yorumlayarak çevremizdeki nesne ve olaylara anlam verme süreci olarak tanımlamıştır. Son yıllarda öğretmen adaylarının algıları üzerine yapılan çalışmalarda metafor kullanımını hızla artmıştır (Aydın ve Pehlivan, 2010). Metaforun esası, bir şeyi başka bir şeyin bakış açısı ile anlamak ve tecrübe etmektir (Lakoff ve Johnson, 1980). Taylor (1984)'a göre metafor, anlamak istediğimiz nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırmamızı, değişik yönlerden görmemizi ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmemizi sağlar (Akt:Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforu bir zihinsel model olarak güçlü kılan durum da budur; yani, onun iki benzemez olgu arasında bir ilişki kurarak belli bir zihinsel şemanın başka bir zihinsel şema üzerine yansıtılmasına olanak vermesidir. Bu yönüyle metaforlar, bir bireyin zihninin belli bir kavrayış biçiminden başka bir anlayış biçimine hareket etmesini sağlayarak, o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine imkân tanır (Saban, 2008).

Metaforlar bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır. Zihinsel bir araç olarak kullanılan ve dış dünyayı anlamamızda, görselleştirmemizde ve anlatmamızda yardımcı olan metaforlar öğretimde de kullanılmaktadır. Özellikle soyut kavramların somutlaştırılmasında ve öğrenenlerin yaratıcılıklarını kullanarak bilgileri yapılandırılmasında etkili olduğu belirtilmektedir (Aslan ve Bayrakçı, 2006). Ulusal ve uluslar arası eğitim alan yazınında metafor kullanılarak yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazılarında ait bilgiler Tablo 1'de özetlenmektedir.

İlgili alan yazına bakıldığında; eğitimdeki temel kavramlar üzerine yapılmış pekçok çalışma vardır. Özellikle öğretmen adayı ve öğretmenlerin 'öğretmen', 'öğrenci', 'okul', 'öğretme' gibi temel kavramlara ilişkin zihinsel modelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Strenski (1989) metaforların düşüncelerimizi yansıtmada, şekillendirmede ve sonuç olarak davranışlarımızı belirlemede etkili olduğunu belirtmektedir (Akt:Arslan ve Bayrakçı, 2006). Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının eğitimdeki temel kavramlara yönelik algılarını belirlemek önemli olacaktır.





Bu şekilde, zihinlerinde var olan anlayışın ileride yapacakları uygulamalar ile ilişkisi sorgulanabilir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretimin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme kavramına ilişkin algılarını ayrıntılı bir şekilde betimlemek amaçlanmaktadır. Literatüre bakıldığında öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik yeterli algılarını tespit eden çalışmalar bulunmaktadır (Kilmenen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Nartgün, 2008). Yapılan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik yetersiz hissettikleri konuların olduğu ve bu eksiklerin giderilmesi üzerine önerilerde bulunduğu görülmektedir. Ancak alan yazın incelendiğinde öğretmen adaylarının “değerlendirme” kavramına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla yapılan bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmanın problemi; “Öğretmen adaylarının değerlendirme kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar nelerdir?” şeklinde ifade edilebilir. Araştırmanın ana probleminden yola çıkarak oluşturulan iki alt problem şu şekildedir: Öğretmen adaylarının değerlendirme yönelik algıları; Öğrenim gördükleri programa ve sınıf düzeyine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

**Tablo 1. Eğitim alan yazınında metafor kullanılarak yapılan çalışmalara bazı örnekler**

Araştırmacı (Araştırma Tarihi)	Araştırılan Kavram	Katılımcılar
Inbar (1996)	-Öğrenci -Okul -Müdür -Öğretmen	4-12. sınıf öğrencileri, öğretmen adayları ve ilköğretim, ortaöğretim öğretmenleri, yöneticiler, eğitim fakültesi öğretim üyeleri
Mahlis & Maxon (1998)	-Okul	İlköğretim ve ortaöğretim öğretmeni adayları
Güzel Stichert (2005)	-Öğrenci -Okul -Öğretmen	Fen bilgisi, Biyoloji, Fizik, Kimya öğretmeni adayları
Saban (2006)	-Bilgi	İlköğretim I. Kademe öğrenci ve öğretmenleri
Saban, Koçbeker & Saban (2006)	-Öğretmen	Sınıf, İngilizce, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adayları
Semerci (2007)	-Program geliştirme	Branş öğretmenleri
Saban (2008)	-Okul	Sınıf öğretmenleri, İlköğretim I. Kademe öğrencileri, Sınıf öğretmeni adayları
Shaw, Massengil & Mahlis (2008)	-Okuryazarlık	İlköğretim ve ortaöğretim yabancı dil öğretmenleri
Saban (2009)	-Öğrenci	Sınıf, Sosyal bilgiler, Fen bilgisi, İlköğretim Matematik, İngilizce, Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adayları
Boyacı (2009)	-Eğitim planlama süreci	İlköğretim öğretmenleri
Cephe (2009)	-Öğretme	İngilizce öğretmeni adayları
Töremen & Döş (2009)	-Müfettiş	İlköğretim öğretmenleri
Alger (2009)	-Öğrenme -Öğretme	Ortaöğretim öğretmenleri
Aydın & Pehlivan (2010)	-Öğretmen -Öğrenci	Türkçe öğretmeni adayları
Çapan (2010)	-Üstün yetenekli öğrenci	Sınıf, Sosyal bilgiler, Okul öncesi, Özel eğitim, İlköğretim Matematik, İngilizce, Almanca, Fransızca, Resim-iş öğretmeni adayları
Ünal & Ünal (2010)	-Rehber öğretmen	Lise öğrencileri ve öğretmenleri
Saban & Keleşoğlu (2011)	-Okul -Bilgisayar öğretmeni	Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmeni adayları





## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalarda olgu bilim deseni uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2005,72).

Araştırmanın çalışma grubunu Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2010–2011 döneminde öğrenim gören ilköğretim bölümü öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:113). Araştırmanın yapıldığı üniversitede ilköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri**

Özellikler	N	%	
Öğrenim Programı	İlköğretim Matematik Öğretmenliği (İMÖ)	21	29,1
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (FBÖ)	20	27,7
	Sınıf Öğretmenliği (SÖ)	19	26,3
	Okul öncesi Öğretmenliği (OÖÖ)	12	16,6
	Toplam	72	100
Sınıf Seviyeleri	1. sınıf	15	20,8
	2. sınıf	13	18,0
	3. sınıf	17	23,6
	4.sınıf	27	37,5
	Toplam	72	100

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının değerlendirme kavramına yönelik algılarını belirlemek için metaforlardan yararlanılmıştır. Clarken (1997)’e göre metaforlar, fikirleri açıklamak, bilgileri organize etmek ve anlayışları açıklamada etkilidir. Araştırmaya katılan ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algılarını belirlemek amacıyla, “Değerlendirme..... gibidir; çünkü, . . .” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarından tek bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, nedenini ayrıntılı şekilde cevaplamaları istenmiş ve metaforlarını oluşturmaları için bir hafta süre verilmiştir.

Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yapılırken Saban (2008) ve Aydın ve Ünalı (2010) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan beş aşamalı değerlendirme süreci dikkate alınmıştır. Bunlar sırasıyla: (1) adlandırma aşaması, (2) eleme ve arıtma aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) verileri bilgisayar ortamına aktarma aşamasıdır.

*1. Adlandırma aşaması:* Öncelikle katılımcıların oluşturdukları metaforların alfabetik sıraya göre bir listesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının metaforlarını anlaşılır bir şekilde dile getirilip getirmediği incelenmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturduğu metaforlar kodlanmıştır (örneğin, ayna, elek, harita,







vd.). Herhangi bir metafor oluşturamayan sekiz katılımcı çalışma kapsamında çıkarılmıştır.

2. *Eleme ve arıtma aşaması*: Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar ayrıntılı bir şekilde tekrar incelenerek her bir metafor 1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı ve (3) metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Çalışmada 267 öğretmen adayından metafor yazmaları istenmiştir. Ancak sadece 72 öğretmen adayının geliştirdiği metaforlar değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamı dışında bırakılan 187 öğretmen adayının kâğıtları aşağıdaki dört temel gerekçeye dayalı olarak ayıklanmıştır.

(a) Herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kâğıtlar: Bu ölçüte dayalı olarak ayıklanan katılımcılar genellikle değerlendirme kavramına ilişkin tanımlamalara yer vermiştir. Örneğin: “*Değerlendirme olayları yorumlama ve sonuca varmadır.*” (FBÖ-1).

(b) Metafora ilişkin herhangi bir gerekçenin (ya da mantıksal dayanağın) sunulmadığı kâğıtlar: Bu basamakta, öğretmen adayları tarafından üretilen her metafordaki mantıksal dayanak (yani, niçin öyle olduğuna ilişkin ileri sürülen nedenler) analiz edilmiştir. Örneğin; “*Değerlendirme doktorun hastaya iyileşmesi için verdiği ilaç gibidir.*” (İMÖ-4) şeklindeki bir metaforunda her ne kadar, metaforun konusu (ilaç) ve metaforun kaynağı (iyileşmek) belirgin olmasına karşın, söz konusu bu metaforun neden önemli olduğu veya hangi gerekçeye dayalı olarak ileri sürüldüğü açıkça belli değildir.

(c) Değerlendirme kavramının daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar: Örneğin: “*Değerlendirme eğitim hayatına benzer, çünkü eğitim hayatı da çeşitli aşamalardan oluşur.*” (SÖ-1) şeklindeki bir metaforunda metaforun konusu ve metaforun kaynağı belirgin olmasına karşın, söz konusu bu metaforun değerlendirme kavramını daha iyi açıklamada herhangi bir fayda sağlamadığı görülmektedir.

(d) Birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar: Bu kritere dayalı olarak, aynı metafor imgesi içinde birden çok fikri ele alan katılımcıların ileri sürdükleri mantıksal dayanaklar ne kadar güçlü olursa olsun, bu tür metaforlar araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Örneğin “*aşı*” metaforunun açıklaması, “*İnsanın önceki birikimini dikkate alarak ilerideki yaşantısına yön vermesini sağlar. Aşı insanı nasıl hastalıklardan koruyor ve bir hastalığın seyrini değiştiriyorsa, değerlendirme de hayatımız boyunca fark edemediğimiz şeyleri görmeyi sağlar, hayatın seyrini değiştirir.*” (OÖÖ-2) şeklindedir. Bu metaforu geliştiren katılımcının değerlendirmenin hangi özelliğini daha çok ön plana çıkarmaya çalıştığı açıkça belli değildir. Aşının hastalıktan koruma ve hastalığın seyrini değiştirme olmak üzere iki özelliği belirtilmiştir. Bu nedenle araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

3. *Derleme ve kategori geliştirme aşaması*: Bu aşamada, geçerli olarak kabul edilen 72 metafor tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve ham veriler üçüncü kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden öğretmen adaylarının kompozisyonlarından birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir. Böylece, 72 metaforun her birisi için onu en iyi temsil ettiği varsayılan öğretmen adaylarının metafor imgelerinin derlenmesiyle birlikte bir metafor listesi oluşturulmuştur. Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak derlenmiştir:





(a) metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

Bu aşamada, “metafor listesi” dikkate alınarak her metaforun “değerlendirme” olgusunu nasıl kavramsallaştırıldığına bakılmıştır. Bu amaç için, öğretmen adayları tarafından oluşturulan metaforlar değerlendirmeye ilişkin sahip olduğu algısına göre belli bir tema ile ilişkilendirilerek, (1) tanımaya, (2) biçimlendirmeye ve (3) düzey belirlemeye yönelik değerlendirme olmak üzere üç kategori oluşturulmuştur.

4. *Geçerliği ve güvenilirliği sağlama aşaması:* Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Her araştırmacı verilere dayalı olarak kategoriler oluşturmuştur. Daha sonra bir araya gelerek kategoriler hakkında tartışmışlar ve kategorilerin birçok eğitimcinin (Semerci, 2008; Butler ve McMunn, 2006; Keeley, 2008; Demirel, 2006) değerlendirme amaçlarına yönelik sınıflaması ile benzer şekilde oluşturulmasına karar vermişlerdir. Araştırmacılar bireysel olarak verileri tekrar bu kategorilere göre analiz etmişler ve daha sonra araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman’ın (1994) formülüne göre her bir kategori için sırasıyla; %91, %93 ve %96 olarak hesaplanmıştır.

5. *Verileri bilgisayar ortamına aktarma aşaması:* Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra öğrenim görülen programa ve sınıf düzeylerine göre katılımcıların sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

## **BULGULAR ve YORUM**

Bu bölümde öğretmen adaylarının “değerlendirme” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve ait oldukları kategorileri açıklanarak, araştırmanın alt problemlerine göre bu kategorilerin analizi yapılmıştır.

### **1. Öğretmen Adaylarının ‘Değerlendirme’ Kavramına İlişkin Geliştirdikleri Metaforlar:**

Çalışma kapsamına alınan 72 katılımcının metaforları incelendiğinde öğretmen adaylarının “değerlendirme” kavramına yönelik toplam 14 adet metafor oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlar Tablo 3’te görülmektedir.

14 metaforun yer aldığı tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının değerlendirmeyi somut materyallerle (ayna, elek, fotoğraf vd.) ya da bazı eylemlerle (canlı yetiştirmek, check-up yapmak, soruşturma yapmak) açıkladıkları görülmektedir. Bu metaforlar üç kategori içerisinde gerekçeleri ile birlikte sunulmaktadır aşağıda açıklanmıştır.





**Tablo 3. “Değerlendirme” kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar ve onları temsil eden öğrenci sayısı ve yüzdesi**

Metafor adı	f	%
Ayna	21	29,2
Elek	16	22,2
Pusulula	7	9,7
Harita	6	8,3
Lamba	5	6,9
Direksiyon	5	6,9
Makale (rapor) yazmak	3	4,2
Canlı yetiştirmek	2	2,8
Check-up yapmak	2	2,8
Fotoğraf	1	1,4
Hesap özeti	1	1,4
Hayat	1	1,4
Mikroskop	1	1,4
Fiyat belirlemek	1	1,4

## 2. Metaforların Yer Aldığı Kategoriler ve Gerekçeleri:

Metaforlar analiz edilerek öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları “tanımaya”, “biçimlendirmeye” ve “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme olmak üzere üç kategori içerisinde incelenmiştir. Bu kategorilere ait metaforlar Tablo 4’te görülmektedir.

**Tablo 4. ‘Değerlendirme’ kavramına ilişkin metaforların yer aldığı kategoriler ve frekansı**

Kategoriler	Metaforlar	Metafor frekansı	Metafor sayısı
Tanıma yönelik değerlendirme	Ayna (21), Lamba (5), Check-up (2), Fotoğraf (1), Mikroskop (1)	30	5
Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme	Pusulula (7), Harita (6), Direksiyon (5), Canlı yetiştirmek (2), Hayat (1)	21	5
Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme	Elek (16), Makale yazmak (3), Hesap özeti (1), Fiyat belirlemek (1)	21	4

Tablo 4’te öğretmen adaylarının tüm kategorilerde benzer sayıda metafor oluşturdukları görülmektedir. Ancak kategorilere göre dağılıma bakıldığında değerlendirmeye yönelik algının “tanımaya” yönelik değerlendirmede (N=30) yoğunlaştığı ortaya çıkmaktadır. “Biçimlendirmeye” ve “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme algısına sahip öğretmen adaylarının sayısı ise eşittir.

**a) Tanımaya yönelik değerlendirme: Geçerli metafor üreten öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%42) değerlendirmeye yönelik algıları bu kategoride toplanmıştır. Katılımcılar öğrencilerin özelliklerini yansıtan ve öğrenciyi ayrıntılı tanıma yönelik imgeler sunmuşlardır. Araştırmada en sık kullanılan ayna metaforu bu kategoride yer almaktadır. Ayrıca sırasıyla; lamba (5), check- up (2), fotoğraf (1), mikroskop (1) kullanılan diğer metaforlardır. Bu metaforları değerlendirme kavramı ile ilişkilendirme gerekçeleri katılımcıların örnek ifadeleri ile birlikte açıklanabilir.**







Ayna metaforunda, aynanın gerçeği yansıtma özelliğinden yola çıkılarak değerlendirilmenin de öğrenci özelliklerini ortaya çıkarıp aynen yansıtmasıyla ilişkilendirme yapılmıştır.

*“Ayna bize neyin nasıl olduğunu aynen yansıtır. Değerlendirme de öğrenci hakkındaki bilgileri olduğu gibi yansıtır ve öğretmenin daha dikkatli hareket etmesini sağlar.” (FBÖ-1)*

Lambanın aydınlatma özelliği ile değerlendirme kavramı arasında ilişki kurulmuştur.

*“Lamba nasıl aydınlatıyorsa değerlendirme de bize öğrenci hakkında ışık tutar, onu daha iyi, daha ayrıntılı anlamamızı sağlar.” (FBÖ-3)*

Check-up öğrencinin özelliklerini belirlemek ve daha sonra eksikliklerini sorunlarını gidermek amacıyla tanımlamak gerekçesiyle kullanılmıştır.

*“İnsanlar check-up sonunda herhangi bir sağlık sorunları var mı yok mu öğrenirler. Değerlendirme sonucunda da öğrencinin eksikleri ortaya çıkar ve daha sonra eksiklikleri tamamlanır” (FBÖ-4)*

Fotoğraf metaforu da ayna metaforunda olduğu gibi bir durumu ortaya çıkarmak, öğrenci özelliklerini betimlemek için kullanılmıştır.

*“Fotoğrafta çekilen yer ve andaki hareketler resmedilir ve gözden kaçan özellikler detaylı biçimde görülür. Değerlendirmede de böyledir. (OÖÖ-2)*

Mikroskop metaforunun gerekçesi değerlendirilmenin bir durumu ortaya çıkarmada kullanıldığı olgusu üzerine yoğunlaşmıştır. Öğrencinin sahip olduğu özellikleri en ayrıntılı biçimde ortaya çıkarması ile ilişkilendirilmiştir.

*“Değerlendirme mikroskop gibi üzerinde inceleme yaptığımız nesneyi en ince ayrıntısına kadar gösterir.” (SÖ-1)*

Bu kategoride yer alan metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde tümünün öğrenciyi ayrıntılı şekilde tanımlamak üzerine odaklandığı görülmektedir. Katılımcılar bu tanımanın yapılacak öğretime yol göstermesi bakımından önemli olduğunu düşünmektedirler.

**b) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme:** Bu kategoride yer alan metaforların gerekçelerinin öğrenme sürecine odaklandığı tespit edilmiştir. Öğrencinin süreç içerisinde değerlendirilirken öğretime de yön verilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar, pusula (7), harita (6), direksiyon (4), canlı yetiştirmek (3) ve hayat (1) metaforlarını kullanmışlardır. Katılımcıların gerekçeleri örnek ifadeleri ile birlikte açıklanabilir.

Pusulanın yön bulma özelliği ile değerlendirme kavramı ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin süreç içerisinde öğrenci kazanımlarını değerlendirmesinin öğretim





sürecinde izleyeceği yolu belirlemesine yardımcı olacağını düşünmektedirler. “Pusulaya gideceğimiz yönü bulmamızı sağlar. Değerlendirme de öğrencilerin süreç içerisinde nasıl öğrendiklerini, nerelerde eksikleri olduğunu göstererek bize yapacağımız öğretime nasıl devam edeceğimizi gösterir.” (FBÖ-4)

Harita metaforu da pusula ile benzer şekilde izlenecek yol ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

*“Harita sayesinde ilerlediğimiz yol hakkında bilgi ediniriz, değerlendirmeyle de öğrencinin süreç içinde izlediği yol hakkında bilgi ediniriz.” (FBÖ-4)*

Direksiyon izlenecek yolu belirlemek ve yönetmek gerekçesi ile açıklanmıştır. Bu metaforu kullanan katılımcılar değerlendirmenin süreci yönetmede etkili olduğunu, izlenecek yolun doğruluğunu belirlemede önemli olduğunu belirtmişlerdir.

*“Direksiyon gideceğimiz yolun yönünü belirlememize yardım eder. Değerlendirme ile de süreçte izlediğiniz yolun doğruluğu hakkında karara varırız.” (FBÖ-3)*

Canlı yetiştirme metaforu üç öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Bunlar bitki ve kuş gibi canlı örnekleri sunmuşlardır. Metaforu canlıların ihtiyaçlarını gidermekle ilişkilendirerek, öğrencilerin süreç içerisindeki ihtiyaçlarına odaklanmışlardır.

*“Değerlendirme bitki yetiştirmek gibidir. Çünkü ne kadar su ne kadar ışık vereceğini bitkiyi gözlemleyerek karar verirsin. İhtiyacına göre toprağını yenilersin. Değerlendirme ile de öğrencinin ne eksikliği varsa belirleyip, süreç içerisinde giderirsin” (FBÖ-3)*

Hayat metaforunu kullanan bir katılımcı vardır. Süreç içerisindeki eksiklik ve yanlışlıklara odaklanarak değerlendirmenin süreç içerisinde yapılmasının önemini vurgulamıştır.

*“Değerlendirme de hayat gibi bir süreçtir. Nasıl hayat içerisinde hatalar yapılıyor ve düzeltmeler yapılıyorsa, değerlendirmede de süreç içinde yapılan hatalar belirlenip düzeltilerek devam edilir.” (İMÖ-4)*

Bu kategoride yer alan tüm metaforların süreç odaklı olduğu dikkati çekmektedir. Öğretimde izlenen yolu belirlemede, öğrenci ve öğretmenin eksiklerini giderip hatalarını düzeltmede değerlendirmenin önemli olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin öğrenmelerini biçimlendirmeye yönelik yapılan bu değerlendirmede öğrencinin gelişimine odaklanılmaktadır.

**c) Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme:** Değerlendirmeyi bu kategoride yer alan metaforlarla açıklayan öğretmen adaylarının öğrenme sürecinin sonuna odaklandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları metaforlarının gerekçelerini konu ya





da ünite bitiminde yapılan, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğine odaklanan, kazanımları değerlendirmeye yönelik olarak açıklamışlardır. Bu kategoride yer alan metaforlar; elek (16), makale (rapor) yazmak (3), hesap özeti (1) ve fiyat belirlemektir (1). Metaforlara ilişkin gerekçeler ise şu şekildedir.

Elek bu kategoride en çok kullanılan, tüm kategoriler içerisinde de 2. sırada yer alan metafordur. Öğretmen adayları öğretim sürecinin sonunda belli düzeydeki öğrencilerin (kazanımları sağlayan) başarılı olduğunu ve ortalamanın üzerinde kaldığını diğerlerinin ise elendiğini düşünmektedirler. Öğrenme süreci sonunda öğrencilerin kazanımlarını kıyaslamaya yönelik bir değerlendirme algısı karşımıza çıkmaktadır.

*“Elekte de değerlendirmede olduğu gibi bir işlem yapılır ve işlem sonucunda istenen ve istenmeyen özelliktekiler ayırt edilir. Değerlendirme de bilen ile bilmeyeni ayırt eder.” (İMÖ-4)*

Makale (rapor) yazmak metaforu üç katılımcı tarafından oluşturulmuştur. Makale yazarken tüm sürecin dikkatle gözlemlenip, incelenip sonuca varılması gibi değerlendirmeyi de öğrenciyi izlemek ve süreç sonunda onun hakkında bir yargıya ulaşmak olarak açıklamışlardır. Öğrenci hakkında varılan yargının raporlaştırılması ve sunulması şeklindeki algının ortaya çıktığı görülmektedir.

*“Makale yazarken bir konu hakkında araştırma yapar ve düşüncelerini belirtirsin. Değerlendirme de yaptığın gözlemler sonucunda öğrenci hakkındaki düşüncelerini ortaya koymaktır.” (FBÖ-1)*

Hesap özeti metaforu yapılan öğretimin sonucunda yapılan inceleme olarak açıklanmıştır. Yapılan harcamalar sonucu ortaya çıkan hesap dökümü gibi, değerlendirmenin de süreç sonunda doğru ve yanlış davranışları ortaya çıkarmak için yapıldığı vurgulanmaktadır.

*“Doğru ve yanlışlar tespit edilmiştir artık son noktaya gelinmiştir öğrencilerinin eksiklerini görürsün.” (FBÖ-1)*

Bir ürünün özelliklerine bakarak o ürünün değerini belirlemek düşüncesinden yola çıkarak fiyat belirlemek metaforu kullanılmıştır. Süreç sonunda öğrenci başarısını notlandırmak ve o nota göre değerlendirme yapmak gerekçe olarak sunulmaktadır.

*“Bir ürünün kalitesine göre fiyat biçilir. Değerlendirmede de öğrenci istenilen özellikleri kazanmışsa iyi puan verilir.” (İMÖ-4)*

Bu kategoride yer alan metaforlar ve gerekçeleri süreç sonunda öğrencilerin öğrendiklerini özetleyen ve sunan bir değerlendirme anlayışını göstermektedir. Gerek öğretmeni gerekse öğrencileri sorgulayan bir düşüncenin hâkim olduğu, başarının elemeye ve kıyaslamaya yönelik değerlendirildiği şeklindeki algı karşımıza çıkmaktadır.





### 3. Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Yönelik Algılarının Öğrenim Görülen Programa Göre Dağılımı

Metaforların ait olduğu kategorilerin katılımcıların öğrenim gördükleri programa göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Katılımcıların değerlendirmeye yönelik algıları öğrenim gördükleri programa göre sınıflandırılmıştır. Her öğretim programına ait veriler kendi içerisinde incelendiğinde; matematik, sınıf ve okul öncesi öğretmeni adaylarının “tanımaya” yönelik değerlendirme algılarının en üst, “biçimlendirmeye” yönelik değerlendirme algılarının ise en alt düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Fen bilgisi öğretmeni adayları “biçimlendirmeye” yönelik değerlendirmeye öncelik verirken, “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirmeye ilişkin metaforları az sayıdadır.

**Tablo 5. Öğretmen adaylarının değerlendirme yönelik algılarının öğrenim görülen programa göre dağılımı**

Öğrenim görülen program	Kategoriler	f	%
Tanımaya yönelik değerlendirme	Matematik Öğretmenliği	8	26,6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	6	20,0
	Sınıf Öğretmenliği	9	30,0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	7	23,3
Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme	Matematik Öğretmenliği	6	28,5
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	9	42,8
	Sınıf Öğretmenliği	4	19,0
	Okul Öncesi Öğretmenliği	2	9,5
Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme	Matematik Öğretmenliği	7	33,3
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	5	23,8
	Sınıf Öğretmenliği	6	28,5
	Okul Öncesi Öğretmenliği	3	14,2

### 4. Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Yönelik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Metaforların ait olduğu kategorilerin katılımcıların sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Verilere göre; 1. sınıf öğrencilerinin “düzey belirlemeye”, 2. sınıf öğrencilerinin “tanımaya” ve “düzey belirlemeye”, 3. sınıf öğrencilerinin “tanımaya”, 4. sınıf öğrencilerinin ise “biçimlendirmeye” yönelik değerlendirmeye ağırlık verdikleri ortaya çıkmaktadır. 1. sınıf öğretmen adaylarının “düzey belirlemeye”, 4. sınıf öğretmen adaylarının “biçimlendirmeye” yönelik değerlendirme algılarının ağırlıkta olması dikkat çekici bir sonuçtur. Buradan yola çıkarak öğretmen adaylarının eğitim süreçlerinin başında “sonuca”, ilerleyen yıllarda ise “sürece” yönelik değerlendirme anlayışını daha fazla göz önüne aldıkları söylenebilir.





**Tablo 6. Öğretmen adaylarının değerlendirme yönelik algılarının sınıf düzeyine göre dağılımı**

Sınıf düzeyi	Kategoriler	f	%
Tanımaya yönelik değerlendirme	1. Sınıf	4	13,3
	2. Sınıf	6	20,0
	3. Sınıf	9	30,0
	4. Sınıf	11	36,7
Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme	1. Sınıf	1	4,8
	2. Sınıf	1	4,8
	3. Sınıf	6	28,6
	4. Sınıf	13	61,9
Düzyel belirlemeye yönelik değerlendirme	1. Sınıf	10	47,6
	2. Sınıf	6	28,6
	3. Sınıf	2	14,3
	4. Sınıf	3	9,5

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Son yıllarda eğitim alanında yapılan reform hareketleri değerlendirme anlayışını da etkilemiştir. Kazanımlarda “süreç” eğitimine yapılan vurgu, değerlendirme ile öğrenme-öğretme süreci arasındaki ilişki ve öğrenci performansını kaydetme ve notlandırmada karşılaşılan sınırlılıklar değerlendirmedeki yeni reformlara katkıda bulunmuştur (Marzano, Pickering ve McTighe, 1993). Yenilenen değerlendirme anlayışında öğrenciyi değerlendirmenin yanında, öğrenme sürecini değerlendirmeye de ağırlık verilmektedir (MEB, 2005).

Bu çalışmada ilköğretim bölümü öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları tespit edilerek, yenilenen değerlendirme anlayışını ne düzeyde benimsedikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının değerlendirme amacına yönelik algıları metafor aracılığıyla tespit edilmiştir. Katılımcılar değerlendirme olgusunu, başka bir kavram ile ilişkilendirerek gerekçeleri ile birlikte açıklamışlardır. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye ilişkin algıları üç kategoride toplanmıştır. Kategoriler alan yazında değerlendirme amaçlarına ilişkin yapılan sınıflandırma ile örtüşmektedir.

Araştırmanın bulguları, metaforları geçerli olarak kabul edilen 72 katılımcının çoğunluğunun (%41,6) “tanımaya” yönelik değerlendirme algısına sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar öğretime başlamadan önce öğrencilerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin tespit edilmesinin önemli olduğunu, yapılacak öğretimde öğrencilerin var olan eksiklikleri üzerine odaklanması gerektiğini belirtmektedirler. Yapılandırmacı öğrenme anlayışında; herkesin sahip olduğu bilgilerle yeni öğrendiği bilgileri kendine özgü biçimde yapılandırdığı, bu yüzden öğrenmede ve değerlendirmede bireyin kendine özgü özelliklerinin ön plâna çıkarılması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2005). Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkartan, konuya yönelik ilgi ve meraklarını belirlemeye yarayan “tanımaya” yönelik değerlendirme öğretime yol göstereceği için oldukça önemlidir.







Öğretmen adaylarının “biçimlendirmeye” ve “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme algısına da sahip oldukları görülmektedir. “Biçimlendirmeye” yönelik değerlendirme, öğrencilerle öğrenme amacını paylaşmak, öğrencilere yanlışlarını düzeltmeleri, eksiklerini tamamlamaları için dönütler sağlamak, öğrencilerin kendi gelişimlerini inceleyip eksik oldukları noktaları bulmaları için onlara yardımcı olmak, etkili öğrenme ve gelişim için çok önemli olan motivasyon ve kendine güveni uygun ölçme teknikleri kullanarak arttırmak gibi birçok kriteri içermektedir (ALARG, 2002; Akt: Metin ve Özmen, 2010). Bu değerlendirme algısına sahip öğretmen adaylarının, öğrenci gelişimine odaklanmayı ve yaptıkları eğitimi iyileştirmek adına değerlendirmeyi öğrenme sürecine entegre etmeyi düşündükleri söylenebilir.

“Düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme kategorisinde yer alan öğretmen adaylarının ise, öğrenci başarısını raporlaştırmak, öğrencileri kıyaslamak, süreç sonunda başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt etmek şeklinde açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Bu değerlendirme anlayışında ‘öğrenciler ne kadar iyi öğrendi?’ sorusunun cevabına odaklanılır (Danielson, 2008). Öğrencilerin akademik hayatlarında “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme merkez rol oynamaktadır (Joughin, 2010). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıflarında sıklıkla düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye yer verdikleri belirtilmektedir (Olga 2009; Shen, 2002).

Öğrenim görülen programa göre incelendiğinde öğretmen adaylarının değerlendirme algılarının farklı kategorilerde yoğunlaştığı görülmektedir. Veriler matematik, sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının metaforları tanımaya yönelik değerlendirme algılarının baskın olduğunu göstermektedir. Birgin ve Gürbüz (2008) sınıf öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada katılımcılar ölçme ve değerlendirmeyi daha çok öğrencilerin eksiklerini belirlemek ve gidermek (%32.5), kazanımların elde edilme düzeyini belirlemek (%31.3), öğrencilerin bilgi seviyesini tespit etmek (%26.3), öğretimi yönlendirmek (%20) ve not vermek (%11.3) amacıyla yapacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu (%32,5) öğrencileri tanımak ve öğretimi planlamak amacıyla değerlendirme yapacaklarını ifade etmişlerdir. Birgin ve Gürbüz (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonucu bu çalışmada yer alan sınıf öğretmeni adaylarının değerlendirme amaçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca Güven (2001) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeyi öğrenciye not vermek ve başarısını belirlemek amacıyla (%35,8) yaptıklarını vurgulamıştır. Bu çalışmada yer alan sınıf öğretmeni adaylarının %28,5’i de “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme algısına sahiptir.

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının “biçimlendirmeye” yönelik algılarının diğer değerlendirme amaçlarına oranla daha baskın olduğu görülmektedir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin değerlendirme amaçlarını belirlemeye yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak alan yazında öğretmen adaylarına ve öğretmenlere alternatif değerlendirme yaklaşımları ve süreç değerlendirmeye yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin verildiği çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Corcoran, Dershimer ve Tichenor, 2004; Buldur, 2009; Çepni ve Çoruhlu, 2010). Bu araştırmaların sonuçlarına göre öğretmen adayları ve öğretmenlerin süreç temelli değerlendirme yaklaşımları hakkındaki bilgi ve becerilerinin artması biçimlendirmeye yönelik değerlendirme algılarının oluşmasında etkili olmaktadır. Bu çalışmada “biçimlendirmeye” yönelik değerlendirme algısına sahip olan öğretmen adaylarının bu





anlayışlarının oluşmasında aldıkları derslerin ve derslerde yaptıkları uygulamaların etkisi olduğu düşünülmektedir.

Matematik öğretmeni adaylarının “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirme algılarının yüksek düzeyde (%33,3) olduğu belirlenmiştir. Türnüklü (2003) yaptığı çalışmada İngiltere ve Türkiye’deki matematik öğretmenlerinin değerlendirme anlayışlarını araştırmıştır. Türkiye’deki öğretmenlerin öğrencilerinin seviyelerini belirlemek için testler ve ders sonlarında küçük çaplı sınavlar (quiz) yaptığını, İngiltere’deki matematik öğretmenlerinin ise genelde her ünite sonunda test tipi sınav yaptıklarını ortaya koymuştur. Her iki ülkedeki öğretmenlerin değerlendirme anlayışlarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan çalışmada “düzey belirlemeye” yönelik değerlendirmenin matematik öğretmenleri tarafından sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir.

Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde 1. sınıf öğrencilerinin “düzey belirlemeye”, 2. sınıf öğrencilerinin “tanımaya” ve “düzey belirlemeye”, 3. sınıf öğrencilerinin “tanımaya”, 4. sınıf öğrencilerinin ise “biçimlendirmeye” yönelik değerlendirme anlayışlarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Eğitim fakültelerinde okutulan programların içeriği incelendiğinde (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2007), öğretmen adaylarının ilk iki yılda alan derslerini, sonraki iki yılda ise formasyon derslerini ağırlıklı olarak aldıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının alan öğretimi dersleri kapsamında edindikleri bilgilerin değerlendirme algıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yapılandırmacık kuramına göre öğrencilerin ön bilgilerini belirlemenin ve öğrenme süreci içerisinde ön bilgilerle yeni bilgiler arasında güçlü bağlar kurmanın önemli olduğu bilinmektedir. Özellikle son sınıflardaki öğretmen adaylarının “tanımaya” ve “biçimlendirmeye” yönelik değerlendirme anlayışı üzerine yoğunlaşmaları yapılandırmacılık kuramına dayalı değerlendirme anlayışını daha fazla benimsediklerini göstermektedir. Çepni (2007) tarafından da belirtildiği gibi öğretmen adaylarının değerlendirmenin “süreç” boyutuna yönelik algısı istenen bir algıdır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, “değerlendirme” kavramına yönelik olarak algıları ortaya çıkarmada metaforların kullanılmasının güçlü birer araç olabileceğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının değerlendirmeye yönelik algıları ileride yapacakları sınıf içi uygulamalara yönelik bakış açısı kazanmamıza yardımcı olabilir. Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak hizmet öncesi eğitimin içeriğine ve ileride yapılacak çalışmalara dair bazı önerilerde bulunulabilir:

İlköğretim programının yenilenmesi ve yenilenen öğretim programlarında öğrenci merkezli değerlendirme anlayışına yer verilmesi nedeniyle öğretmen adaylarının bu konuda bilgi ve becerilerinin artırılması gereklidir. Bunun için lisans eğitiminde yapılan değerlendirmenin düzey belirlemenin yanı sıra diğer değerlendirme amaçlarının da kapsaması gerekmektedir.

Öğretmen adaylarının ‘Okul deneyimi’ ve ‘Öğretmenlik uygulaması’ dersleri kapsamında yaptıkları staj eğitimleri değerlendirme algılarını şekillendirmede etkili olabilir. İlköğretim öğretmenleri ve öğrencileri ile birebir etkileşim içerisinde olmaları ve sınıf ortamını yakından takip etmeleri öğrenme- öğretme ve değerlendirmeye yönelik bakış açısı kazanmalarında önemlidir. Okullarda yaptıkları gözlem ve uygulamalar





kapsamında farklı değerlendirme anlayışlarına yönelik uygulamalara sıklıkla yer verilmelidir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının metaforları incelenerek değerlendirmeye yönelik algıları tespit edilmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak algıları hakkında daha detaylı şekilde ortaya çıkarılabilir. Ayrıca öğretmen adayları ile yapılacak deneysel çalışmalar algılarının şekillendirilmesinde etkili olabilir.

Bu araştırmada ilköğretim bölümünde farklı programlarda öğrenim gören 72 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. İleride daha fazla sayıda katılımcının yer aldığı ve farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek değerlendirme algılarını etkileyen faktörlerin belirlendiği çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Alger, C. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career span. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25 (5): 743-751.
- Arslan, M. and Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171: 100-108.
- Aydın, F. and Ünalı, Ü. E. (2010). The Analysis of Geography Teacher Candidates' Perceptions towards "Geography" Concept with the Help of Metaphors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (2): 600-622.
- Aydın, İ. S. and Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" ve "Öğrenci" Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3): 818-842.
- Birgin, O and Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. [Internet-17.08.2011] [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-GURBUZ.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-GURBUZ.PDF)
- Boyacı, A. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitim Planlaması Süreçlerine Yönelik Kullandıkları Metaforlar. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21: 111-124.
- Buldur, S. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık ve Özyeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesi. Unpublished Master dissertation, Cumhuriyet University, Sivas: Türkiye.
- Butler, S. M. and Mcmunn, N. D. (2006). *A Teacher's Guide to Classroom Assessment Understanding and Using Assessment to Improve Student Learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Cephe, T. P. (2009). An Analysis of the Impact of Reflective Teaching on the Beliefs of Teacher Trainees. *Education and Science*, 34 (152): 182-191.
- Clarke, Rodney H. (1997). Five Metaphors for Educators. Paper presented 24-28 March 1997 Chicago Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Corcoran, C. A. Dershimer, E. L., and Tichenor, M. S. (2004). A teacher's guide to alternative assessment taking the first steps. *The Clearing House*, 77 (5): 213-216.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12): 140-154.
- Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.) *Ölçme ve Değerlendirme* (193-239). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çepni, S. and Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28: 117-128.





- Danielson, C. (2008). Assessment for learning: For teachers as well as students. C.A.Dwyer (Ed.) The future of assessment: Shaping teaching and learning (191-213). New York: Taylor & Francis.
- Demirel, Ö. (2006). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duban, N. and Küçükıylmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. İlköğretim Online, 7 (3), 769-784.
- Gelbal, S. and Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33: 135-145.
- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. 7-9 Haziran 2001 Bolu, Türkiye 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri.
- Güzel Stichert, E. (2005). Preservice Science Teachers Perception of Profession with Metaphorical Images and Reasons of Choosing Teaching as a Profession. Unpublished Master dissertation, Middle East Technical University, Ankara: Türkiye.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning tensions and synergies. The Curriculum Journal, 16 (2): 207 – 223.
- Huffman, P. D. (1995). "Look what I did" Why portfolio-based assessment works. Early Childhood News, 1, 20-23.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. Educational Research, 38 (1): 77-92.
- Joughin, G. (2010). The hidden curriculum revisited: a critical review of research into the influence of summative assessment on learning. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35 (3): 335–345.
- Keeley, P. (2008). Science Formative Assessment: 75 Practical Strategies for Linking Assessment, Instruction, and Learning. California: Corwin Pres.
- Kilmen, S. Kösterelioğlu, S. and Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1): 129-140.
- Mahlis, M. and Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice Teachers' thinking. International Journal of Educational Research 29: 277-240.
- Marzano, R. J., Pickering, D., and McTighe, J. (1993). Assessing student outcomes: Performance assessment using the dimensions of learning model. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Metin, M. and Özmen H. (2010). Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Adaylarının Düşünceleri. Milli Eğitim Dergisi, 187, 293-310.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi: Öğretim Programı ve Kılavuzu (Taslak Basım). Ankara: Devlet Kitapları.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 85-94.
- Ogan- Bekiroğlu, F. (2008). Assessing Assessment: Examination of Pre-Service Physics Teachers' Attitudes Towards Assessment and Factors Affecting Their Attitudes. International Journal of Science Education, 2008: 1–39.
- Olga, G. (2009). Teacher or Examiner? The Tensions between Formative and Summative Assessment in the Case of Science Coursework. Research in Science Education, 39 (4): 411-428.
- Orlich, C. D., Harder, J. R. Callahan, C. R., Trevisan, S. M. and Brown, H. A. (2004). Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction. USA: Houghton Mifflin Company.
- Ornstein, C. A. and Lasley T. J. (2004). Strategies for Effective Teaching. NY:McGraw-Hill Companies.
- Saban, A. (2006). İlköğretim I. Kademe Öğretmen ve Öğrencilerinin Bilgi Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. İlköğretim Online, 7(2): 421-455.





- Saban, A., Koçbeker, N. B. and Saban, A. (2006). An Investigation of the Concept of Teacher Among Prospective Teachers through Metaphor Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6 (2): 509-522.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55: 459-496
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2): 281-326.
- Saban, A. and Keleşoğlu, A. (2011). Bilgisayar öğretmeni adaylarının 'okul' ve 'bilgisayar öğretmeni' kavramlarına ilişkin zihinsel imgeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1):423-446
- Semerci, Ç. (2007). “Program Geliştirme” Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31 (2): 125-140.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve Değerlendirme* (1- 15.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Shaw, D., Massengill, B. and Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14 (1): 35-50.
- Shen, C. (2002) Revisiting the relationship between students' achievement and their self-perceptions: a cross-national analysis based on TIMSS 1999 data. *Assessment in Education*, 9(2): 161-184.
- Tatar, N. and Şaşmaz-Ören, F. (2009). İlköğretim Sınıf öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri-II. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (3): 781-798.
- Thompson, J. S., Benson, S., N., Pachnowski L. M. and Salzman, J. A. (2001). *Decision-Making Planning and Teaching*. USA: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Töremen, F and Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4):1973-2012.
- Türnüklü, E. B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24:108-118.
- Ünal, A. and Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (2): 919-945.
- Winterbottom, M., Brindley, S., Taber, K. S., Fisher, L. G., Finney, J. and Riga, F. (2008). Conceptions of assessment: trainee teachers' practice and values. *The Curriculum Journal*, 19 (3), 193-213.
- Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *İlköğretim Online*, 10(1): 244-256.
- Yıldırım, A. and Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.







## PERCEPTIONS OF THE PRESERVICE TEACHERS TOWARD ASSESSMENT

Assist. Prof. Dr. Nilgün TATAR  
Cumhuriyet University, Türkiye  
ntatar@cumhuriyet.edu.tr

M.A. Student Serap MURAT  
Cumhuriyet University, Türkiye  
serappmuratt@hotmail.com

### Extended Abstract

**Introduction:** Assessment, which is the process for the determination of what the students know, can do and are interested in, is also an inseparable part of learning and teaching. In addition to having a powerful effect on the learning pattern of the individuals, it has an important role in the learning process and therefore in teaching methods. Assessment may be diagnostic, formative and summative. All these have different purposes. Metaphor can be defined as describing a phenomenon or a concept by the terms which are more familiar. Metaphors can be used to determine the perceptions. The aim of this research is to determine the perceptions of the preservice teachers toward assessment.

**Method:** Phenomenology pattern is used for the research. The sample consists of 72 preservice teachers who are studying math, science, primary school and preschool teaching programmes in Cumhuriyet University. Perception of the preservice teachers toward assessment is determined by metaphors. Data are obtained by participants by completing the “Assessment is like ....., because .....” sentence. Content analysis is used for analyzing the data. Perceptions of preservice teachers are categorized under three groups, which are diagnostic, formative and summative by analyzing the metaphors and reasons.

**Results:** Metaphors of the preservice teachers are also examined according to their program and class level. It is identified that the preservice teachers have formed 14 metaphors related to the assessment. It is emerged that the perceptions of the assessment of preservice teachers are concentrated on the diagnostic assessment. The numbers of the preservice teachers, who have the perceptions toward formative and summative assessment, are equal. When it is analyzed according to the program it is seen that; math, primary school and preschool preservice teachers have more the diagnostic assessment’s metaphors, science preservice teachers the formative assessment’s metaphors. The perceptions of the preservice teachers toward assessment vary according to the level of the class. It is seen that the preservice teachers of first class are more intense in “summative”, second class are more intense in “summative” and “diagnostic”, third class are more intense in “diagnostic” and fourth class are more intense in “formative” perception toward assessment.

**Recommendations:** According to the findings, some recommendations were developed. Preservice teachers must be provided with professional development opportunities which are based upon assessment techniques. To improve preservice teachers acquisitions teacher educators, teachers and preservice teachers should work collaboratively. This collaboration helps to improve preservice teachers’ view points about assessment process.

**Keywords:** Assessment, perception, metaphor, preservice teacher education.

