

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI
(Elazığ İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

HAZIRLAYAN
Serkan PULLU

ELAZIĞ 2008

ONAY

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE YÖNELİK
GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI
(Elazığ İli Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Bu tez ... /... / 2008 tarihinde aşağıda belirtilen jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan

.....

Üye

.....

Üye (Danışman)

.....

Bu tezin kabulü, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../2008 tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

ÖZET**Yüksek Lisans Tezi****Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki
Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları
(Elazığ İli Örneği)****Serkan PULLU****Fırat Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı****2008, Sayfa: XXIII + 143**

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamalarını saptamak amacıyla yapılmıştır. Betimsel özellikte olan bu çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş, bunun için bir anket geliştirilmiştir. Anket, Elazığ il merkezindeki 158 ilköğretim okulundan random yöntemiyle seçilen 47 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapmakta olan 590 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ancak yetersiz doldurma ve rastgele işaretlemeler nedeniyle 515 anket işleme konulmuştur. Elde edilen veriler SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile analiz edilmiştir.

Yapılan analiz sonuçlarında, sınıf öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersi ile hizmet içi eğitimlerinin kendilerine katkısının olduğu, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok Türkçe dersinde zorlandıkları, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme düzeylerinin yüksek olduğu, özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testi gibi yöntem ve tekniklerini daha fazla bildikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin en az bildikleri ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin yapılandırılmış grid, olduğu görülmüştür. Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamada zorlandıkları

görülmüştür. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinin etkili biçimde uygulanması için de daha fazla araç-gereç temin edilmesini önermişlerdir. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda, okullara ölçme ve değerlendirme uygulamaları için araç-gereç ve kaynak desteğinde bulunulması, ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımının sağlamaya yönelik çalışmalar yapılması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, İlköğretim Programı, Performans Değerlendirme.

ABSTRACT**Masters Thesis****Primary School Teachers' Opinions and Applications On
Measurement and Evaluation In Primary Education Curriculum
(Case of Elazığ City)****Serkan PULLU****University of Firat
Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences****2008, Page: XXIII + 143**

The aim of this research is to determine primary school teachers' opinions and applications on measurement and evaluation in primary education curriculum. Survey method has been used in this descriptive study. The opinions of the teachers have been applied to and for this reason a questionnaire has been developed. The questionnaire has been applied to 590 primary school teachers working at different 47 primary schools out of 158 primary schools in Elazığ city centre by random method. However, five hundred fifteen questionnaires have been taken into account because of the inadequate filling and random marking. Gained data has been analysed by SPSS 15.0 package programme for Windows Evaluation Version.

Analysis results have shown that the measurement and evaluation courses that the primary school teachers attended during their bachelor's degree education and those they attended during their in-service education contributed themselves a lot and the most difficult course they found in applying the activities were Turkish Language course and the most beneficial book they used while defining the measurement and evaluation activities were teachers' guidance books. On the other hand it has been pointed out that knowing levels of measurement and evaluation methods and techniques of the teachers were high and it has been defined that the teachers were better aware of the methods and the techniques particularly such as portfolios, performance tasks, projects, worksheets, observation and level defining tests. Furthermore, it has been defined that the constructed grid is known least in the methods and the techniques by teachers. In general it has been defined that the teachers attending

the study had positive opinions on the applications whilst measurement and evaluation process. However it has been defined that the teachers found providing the parents the measurement and evaluation process were the most difficult. The teachers suggested that more materials should be provided for the effective measurement and evaluation processes. In the light of these results, there should be material and source support for measurement and evaluation applications at schools and some studies should be carried out for the parents to corporate in the measurement and evaluation process.

Key Words: Measurement and Evaluation, Primary Education Curriculum, Performance Evaluation

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY FORMU	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER	VII
ÇİZELGELER LİSTESİ	XVI
EKLER LİSTESİ	XXII
ÖNSÖZ	XXIII

BÖLÜM I

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

2. LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Ölçme ve Değerlendirme Kavramları	6
2.1.1. Ölçme	6

2.1.2. Değerlendirme	8
2.2. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri	9
2.3. Ölçme ve Değerlendirmenin Gelişimi	10
2.4. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri	12
2.4.1. Sözlü Sınavlar	12
2.4.2. Yazılı Sınavlar	13
2.4.3. Kısa Cevaplı Sınavlar	14
2.4.4. Doğru – Yanlış Testleri	14
2.4.5. Çoktan Seçmeli Testler	15
2.4.6. Eşleştirmeli Testler	16
2.5. İlköğretim Programlarındaki Yeniliklerin	
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yansımaları	17
2.5.1. Yeni İlköğretim Programı	18
2.5.2. Yapılandırmacılık	19
2.6. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri	25
2.6.1. Performans Görevleri	27
2.6.2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)	29
2.6.3. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	32
2.6.4. Proje	34
2.6.5. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	36
2.6.6. Yapılandırılmış Grid	37
2.6.7. Kavram Haritaları	38

2.6.8. Öz Değerlendirme	39
2.6.9. Akran Değerlendirme	40
2.6.10. Gözlem	41
2.6.11. Çalışma Yaprakları	42
2.6.12. Gösteri	42
2.6.13. Mülakat (Görüşme)	42
2.7. İlgili Araştırmalar	43
2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	43
2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45

BÖLÜM III

3. YÖNTEM	54
3.1. Araştırmanın Modeli	54
3.2. Evren ve Örneklem	54
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	54
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	55

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLANMASI	56
4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	56
4.2. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	60

4.2.1. Lisans Eğitimi Süresince Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersi İle Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Süreci İle İlgili Alınan Hizmet İçi Eğitimin Katkısına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	61
4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uygulamada En Çok Zorlandıkları Derse İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	62
4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Belirlerken Hangi Kaynaklardan Yararlandıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	63
4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Bilip-Bilmeme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	64
4.2.5. Bazı Değişkenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	66
4.2.5.1. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması...	66
4.2.5.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	69
4.2.5.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	72
4.2.5.4. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması....	75

4.2.5.5. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	77
4.2.5.6. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması....	80
4.2.6. Bazı Değişkenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	84
4.2.6.1. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	84
4.2.6.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem- Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	89
4.2.6.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	92
4.2.6.4. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	94
4.2.6.5. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve	

Değerlendirme Yöntem Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması.....	98
4.2.6.6. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	101
4.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	105
4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Zorlanma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	107
4.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Daha Etkili Biçimde Uygulanmasına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması	109

BÖLÜM V

5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	111
5.1. Özet	111
5.2. Sonuçlar	114
5.2.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar	114
5.2.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Sonuçlar	116
5.2.2.1. Lisans Eğitimi Süresince Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersi İle Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Süreci İle İlgili Alınan Hizmet İçi Eğitimin Katkısına İlişkin Sonuçlar....	116

5.2.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Etkinliklerini Uygulamada En Çok Zorlandıkları	
Derse İlişkin Sonuçlar	116
5.2.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Etkinliklerini Belirlerken Hangi Kaynaklardan	
Yararlandıklarına İlişkin Sonuçlar	116
5.2.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Yöntem-Tekniklerini Bilip-Bilmeme Durumlarına	
İlişkin Sonuçlar.....	117
5.2.2.5. Bazı Değişkenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve	
Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini	
Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	117
5.2.2.5.1. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin	
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik	
Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna	
İlişkin Sonuçlar.....	117
5.2.2.5.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf	
Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme	
Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	118
5.2.2.5.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf	
Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini	
Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	118
5.2.2.5.4. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin	
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik	
Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna	
İlişkin Sonuçlar.....	119
5.2.2.5.5. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	
Dersi Alma Değişkeninin Sınıf	
Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini	
Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar	119

5.2.2.5.6. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan	
Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili	
Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin	
Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve	
Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel	
Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin	
Sonuçlar.....	119

5.2.2.6. Bazı Değişkenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme	
ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma	
Sıklıklarını Etkileme Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	120

5.2.2.6.1. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf	
Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını	
Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar	120

5.2.2.6.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf	
Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Yöntem- Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını	
Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar	121

5.2.2.6.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf	
Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını	
Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	121

5.2.2.6.4. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin	
Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini	
Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna	
İlişkin Sonuçlar	121

5.2.2.6.5. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	
Dersi Alma Değişkeninin Sınıf	
Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını	
Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	122

5.2.2.6.6. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan	
Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet	
İçerik Eğitimi Alma Değişkeninin Sınıf	
Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını	
Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar.....	122
5.2.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Sürecindeki Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar	122
5.2.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Sürecindeki Zorlanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	123
5.2.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Sürecinin Daha Etkili Biçimde Uygulanmasına	
Yönelik Önerilerine İlişkin Sonuçlar	123
5.3. Öneriler	123
KAYNAKÇA	126
EKLER	137
ÖZGEÇMİŞ	143

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	56
Çizelge 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları	57
Çizelge 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımları	57
Çizelge 4. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıfa Göre Dağılımları	58
Çizelge 5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları	59
Çizelge 6. Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimi Süresince Ölçme ve Değerlendirme Dersini Alma Durumlarına Göre Dağılımları	59
Çizelge 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları	60
Çizelge 8. Lisans Eğitiminde Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Katkısına Yönelik Dağılımlar	61
Çizelge 9. Sınıf Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimin Katkısına Yönelik Dağılımları	62
Çizelge 10. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	

Etkinliklerini Uygulamada En Çok Zorlandıkları Derse	
Yönelik Dağılımları	62
Çizelge 11. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Etkinliklerini Belirlerken Hangi Kaynaklardan Yararlandıklarına	
Yönelik Dağılımları	63
Çizelge 12. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Yöntem ve Tekniklerini Bilip-Bilmeme Durumlarına	
Yönelik Dağılımları	65
Çizelge 13. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin	
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik	
Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları	67
Çizelge 14. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin	
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine	
Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin	
Varyans Analizi Sonuçları	70
Çizelge 15. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin	
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine	
Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin	
KWH ve MWU Testi Sonuçları	71
Çizelge 16. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin	
Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini	
Etkileme Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	73

Çizelge 17. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik

Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin

Varyans Analizi Sonuçları 76

Çizelge 18. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Sürecine

Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin

KWH ve MWU Testi Sonuçları 77

Çizelge 19. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma

Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme

Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin

t-Testi Sonuçları 78

Çizelge 20. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma

Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme

Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin

t-Testi Sonuçları 81

Çizelge 21. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma

Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme

Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin

MWU Sonuçları 83

Çizelge 22. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

t -Testi Sonuçları 85

Çizelge 23. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

MWU Sonuçları 88

Çizelge 24. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

Varyans Analizi Sonuçları 90

Çizelge 25. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

KWH ve MWU Testi Sonuçları 92

Çizelge 26. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

Varyans Analizi Sonuçları 93

Çizelge 27. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

KWH ve MWU Testi Sonuçları 94

Çizelge 28. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

Varyans Analizi Sonuçları 96

Çizelge 29. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

KWH ve MWU Testi Sonuçları 97

Çizelge 30. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini

Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin

t-Testi Sonuçları 99

Çizelge 31. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma

Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme

Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme

Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları 102

Çizelge 32. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma

Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme	
Durumuna İlişkin MWU Sonuçları	104
Çizelge 33. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Uygulamalarına Yönelik Dağılımları	106
Çizelge 34. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Zorlanma Durumlarına Yönelik Dağılımları	107
Çizelge 35. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Daha Etkili Biçimde Uygulanmasına Yönelik Önerilerine Göre Dağılımları	109

EKLER LİSTESİ

EK 1: Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu	131
---	------------

ÖNSÖZ

Günümüzde bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimler her alanda olduğu gibi eğitim sitemlerinde de etkisini göstermiştir. Değişen eğitim sitemlerine paralel olarak ülkemizin eğitim sisteminde de yeniliklere gidilmiştir. Bu yeniliklerin ortak amacı öğrencilerin öğrenme seviyesini ve başarı düzeyini artırmak, onlara değişen ve gelişmekte olan dünyada gerekli olan bilgi ve yetenekleri kazandırmaktır.

Eğitim alanındaki hızlı değişim geleneksel öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarını da etkilemiş ve değiştirmiştir. Yeni gelişmeler ışığında, programlar içerisinde kazanımların en iyi biçimde gerçekleştirilmesine dönük öğrenme ve öğretme stratejileri ile kazanımlara ne düzeyde ulaşılabildiğini veya süreç içerisindeki bireyin hangi becerilere sahip olduğunu belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de yeni yaklaşımlar gündeme gelmiştir. Dolayısıyla, yenilenen programlarla birlikte bir değişim geçiren ölçme ve değerlendirme sürecinin incelenmesine gereksinim duyulmuştur. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları belirli değişkenler açısından değerlendirilmiş, elde edilen bulgular ışığında sonuçlar ve öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın planlanıp yürütülmesinde her zaman yanımda olan, yardım ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya, değerli görüşleri ile bana yol gösteren Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan bütün hocalarıma, fikir ve düşünceleri ile çalışmaya katkı sağlayan Arş. Gör. Ayşe Ülkü KAN ve Arş. Gör. Birsen SERHATLIOĞLU'na, anketlerin uygulanması aşamasında kolaylık gösteren okul müdürlerime, anketi sabırla dolduran saygıdeğer öğretmenlerime, bu süreçte yardımcı olan Demet DEMİRALP ve Mehmet YILDIRIM'a, manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana büyük bir anlayış gösteren aileme teşekkürlerimi sunarım.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları konulu araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve konuyla ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumların gelişmesi ve varlıklarını sürdürebilmesi açısından eğitim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır. Toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirmek, eğitimin önemli işlevleri arasındadır. Eğitimde kasıt, öğrenci davranışını istenilen yönde değiştirmek olduğuna göre öğrenci davranışında oluşturulmak istenen değişiklikler belirlenmeden yürütülecek bir öğretim etkinliği, verimli ve etkili olamaz. İlk önce ulaşılması düşünülen nokta belirlenmeli ki, o noktaya götürecek en kısa ve en güvenilir yol seçilebilsin. Bununla birlikte umulanın gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleştiyse ne derece gerçekleştiğini anlamak için, öğrenci davranışındaki değişimin yönünün ve miktarının bilinmesine gerek vardır. Bu noktada ölçme ve değerlendirmeye gereksinim duyulur.

Eğitim-öğretim sürecinin amacına ulaşıp ulaşmadığı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri sonucunda anlaşılır. Ölçme ve değerlendirme eğitim sistemine dönüt sağlayarak kendisini yenilemesine olanak sağlar. Eğitim-öğretim sürecindeki aksaklıkları düzeltme olanağı sağlayan ölçme ve değerlendirme, gelecekteki öğrenme yaşantılarının planlanmasında da etkili olur. Ölçme ve değerlendirme sonuçları hem öğrenci hem de öğretmen hakkında bilgi verir. Amaçları, yaşantıları ve imkanları kontrol ederek eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesine yardım eden ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, öğrenciyi daha ileri seviyedeki öğrenmeler için güdüler.

Eğitim sisteminde yaşanan gelişmeler, ölçme ve değerlendirme alanında da kendisini göstermektedir. Ülkemizde son olarak 2004 yılında yapılan düzenlemeler ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yeni ilköğretim programları uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımı ve öğrenci merkezli eğitimi temele alan yeni

programın, diğer ögelerinde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme ögesinde de bazı yeniliklerin olduğu görülmektedir. Geçmişte ürün odaklı yapılan ölçme ve değerlendirme, öğrenci merkezli eğitim uygulamalarıyla birlikte sürece yönelmiştir. Günümüzde sorgulayan, yaratıcı, karşılaştığı problemler karşısında çözüm üretebilen ve üst düzey düşünme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesinde yazılı ve sözlü sınavlar ile çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi klasik testler yetersiz kalmıştır. Bu nedenle özellikle de bireylerin üst düzey zihinsel süreçlerini belirlemek amacıyla alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları belirlenmiştir. Performans değerlendirme, portfolyo (ürün seçki dosyası) gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, uzun süreli bilişsel öğrenmeleri tanımlayan üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde ve bireyin gelişim sürecinin gözlenmesinde klasik yöntemlere göre daha etkilidir. Ancak alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri klasik yöntemlerin yerine kullanılan değil, aksine onun destekleyicisi, tamamlayıcısı niteliğindedir (Büyüköztürk, Koç ve Doğan, 2006).

2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan ilköğretim programları ile ilgili yapılan araştırmalarda, bu programda yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili bazı sıkıntıların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yenilenen bu programlarda yer alan ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilmede, kullanmada ve ölçme-değerlendirme sürecindeki yeniliklere uyum sağlamada bazı sorunlar yaşadıkları araştırmaların ortaya çıkardıkları sonuçlar arasında yer almıştır. Bu bakımdan bu araştırmada, ölçme ve değerlendirme sürecindeki genel durumu, sorunları ve yapılan uygulamaları belirlemek başlıca problemi oluşturmuştur. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulamadaki etkililiğini arttırmak amacıyla da programın esas uygulayıcıları olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini almaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Lisans eğitimi boyunca alınan ölçme ve değerlendirme dersleri ve yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere katkısı ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlanmaktadırlar?
3. Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilmekte midirler?
4. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşleri;
 - 4.1. Cinsiyetlerine,
 - 4.2. Mesleki kıdemlerine,
 - 4.3. Mezun oldukları fakülteye,
 - 4.4. Eğitim – öğretim verdikleri sınıfa,
 - 4.5. Lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi almalarına,
 - 4.6. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına göre değişmekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıkları;
 - 5.1. Cinsiyetlerine,
 - 5.2. Mesleki kıdemlerine,
 - 5.3. Mezun oldukları fakülteye,
 - 5.4. Eğitim – öğretim verdikleri sınıfa,
 - 5.5. Lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi almalarına,
 - 5.6. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına göre değişmekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamaları nelerdir?
7. Sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulanmasında hangi zorluklarla karşılaşmaktadırlar?

8. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları zorlukların giderilmesi ve sürecin daha etkili olarak uygulanmasına yönelik önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Küreselleşme sürecinde ülkeler daha güçlü olma adına nitelikli insan gücüne ihtiyaç duymaktadırlar. Bu bakımdan eğitim sisteminin kendisini sürekli yenileyen ve geliştiren bir yapı içerisinde olması gerekmektedir. Ancak eğitim sisteminde yapılan veya yapılması öngörülen yenilik ve gelişmelerin olumlu sonuçlar sergilemesi, sistemin bütün öğelerinin bu yenilik ve gelişmelere uyum sağlaması ile gerçekleşebilir.

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında geleneksel yaklaşımların yerine çağdaş yaklaşımları temele alan yeni eğitim programı uygulamaya konmuştur. Programın önemli bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme de bu uygulamayla değişikliğe uğramıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde oldukça önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirmenin nasıl uygulandığının belirlenmesi oldukça önemlidir.

Bu çalışma, yeni ilköğretim programındaki ölçme ve değerlendirme sürecini en geniş kapsamıyla ele alması itibariyle önem arz etmektedir. Bu konuda daha önce yapılan araştırmaların kapsamının daha sınırlı ve ölçme ve değerlendirme sürecinin bazı bölümlerine yönelik çalışmalar olduğu dikkat çekmektedir.

Bu bakımdan ölçme ve değerlendirmenin sınıf içerisindeki uygulayıcıları olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesi; eğitim ve öğretimin etkililiğini artırma bakımından önemli bir yere sahiptir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan resmi ilköğretim okullarının 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir (Tekin, 2004).

Performans Değerlendirme: Performans değerlendirme, öğrencilerin bir öğrenme alanındaki bilgi, tutum ve becerilerini ölçmek amacıyla onlara bir görev verip o görevdeki etkililiğini ölçüm araçları ile tespit etmektir (Çepni, 2007, 195).

Yeni İlköğretim Programı: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen ilköğretim 1-5. sınıflar Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi dersleri ile ilköğretim 4. ve 5. sınıflar Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programlarıdır.

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri: Öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurmalı / kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri ve eşleştirmeli testler gibi sınav türleridir.

Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri: Öğrencilerin programda öngörülen kazanımlara ne derece ulaştığının belirlenmesinde geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri ile birlikte yararlanılan yeni ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleridir.

BÖLÜM II

LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde genel çerçeve oluşturmak amacıyla araştırmaya ışık tutacağı düşünülen ve ilgili kaynaklardan yararlanılarak elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2.1. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KAVRAMLARI

Bu başlık altında ölçme ve değerlendirme kavramları ayrı ayrı olarak ele alınarak bu kavramların neyi ifade ettiği ve kavramlar arasındaki farklılıklar üzerinde durulmuştur.

2.1.1. Ölçme

Ölçme, günlük hayatın her safhasında kullanılan ve gerekli olan bilgi ve anlayışın sağlanmasında çok önemli bir yer tutar. Ölçme, herhangi bir şeyin ne kadar çok veya ne kadar az, ne kadar büyük veya ne kadar küçük olduğunu belirtmektir (Micheels ve Karnes, 1968, 11). Fizik ve tabiat bilimlerindeki ölçme uygulamalarını yansıtıcı tanımıyla ölçme, herhangi bir büyüklüğün kendi cinsinden seçilmiş bir ölçü birimi ile karşılaştırılmasıdır (Karasar, 2006, 136). Ölçme, temelde bir betimleme işlemidir.

Tekin'e (2004, 31) göre, geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecelerinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Ölçme, bir gözlem işidir. Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Ölçme işlemleri hem gözlemleri kolaylaştıran, hem de gözlemlerin duyarlılığını artıran işlemlerdir. Turgut (1992, 7), bir bilim dalı daha kesin olma yolunda ise ve bir uygulama daha kesin verilere dayanacaksa, ölçme yapılmasının zorunlunu olduğunu belirtmiştir.

Sencer ve Sencer (1978) ölçmeyi, nesne ve olaylar arasında değişik düzeylerde ayırım yapma işlemi olarak tanımlamıştır (Akt: Balcı, 2006, 97). Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi

nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne için de zamandan zamana değişebilir. Dolayısıyla fark kavramı, ölçme için temeldir (Tekin, 2004, 31).

Bir ölçme işleminde şu üç öge bulunmalıdır:

Ölçülecek bir varlık: Ölçme yapabilmek için öncelikle bir varlığa gerek vardır. Ölçme yönünden önemli olan varlığın canlı-cansız oluşu değil, somut-soyut oluşudur. Ölçülecek özellik somut ise işlem kolaylaşır. Var olduğu bilinen, ancak elle tutulmayan bir varlığın ölçülmesi zordur.

Ölçeğimiz varlığı ya da niteliği doğru olarak ölçebilen bir araç: Ölçme işlemlerinde kullanılan araçlar, standart ve standart olmayan araçlar şeklinde iki gruba ayrılabilir. Standart olanlar bazı değişkenlere göre değişmeyen araçlardır. Metre, kilogram gibi araçlar duruma göre farklılık göstermeyen standart ölçme araçlarıdır. Değişen ve her yerde aynı olmayan araçlar ise standart değildir. Örneğin; karış ve adım standart olmayan araçlardır.

Sonucun sayı ile anlatımı: Ölçmek genellikle bir niteliği nicilemek veya sayısal ifadelerle belirtmek anlamında kullanılır. Ölçme sonuçlarının her zaman sayılarla ifade edilmesi zorunluluğu yoktur.

Bilimsel çalışmalarda ölçmeye başvurulmasının başlıca nedenleri arasında, doğadaki varlık veya olayların çeşitli özelliklerini belirleme ve bu belirlemeden elde edilecek sonuçlara dayanarak bu varlık veya olaylardan daha etkili ve verimli bir biçimde yararlanma amacı vardır. Eğitimde ölçmeye başvurulmasının nedenleri arasında da aynı amacı görmek mümkündür. Gerçeği betimleyebilmek için eğitimde, gerçekleştirilmesi beklenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmiş olup olmadığının ve bunların gerçekleşme derecelerinin gerçeğe uygun bir biçimde betimlenmesine çalışılmaktadır. İkinci bir amacı da, böyle bir belirlemeden elde edilecek sonuçlardan yararlanarak bir yandan öğrenme eksiklerini meydana çıkararak bu eksikleri zamanında tamamlamak, bir yandan da öğrenmelerdeki verimi artırmaktır (Özcelik, 1981, 21).

Dolayısıyla ölçme, bireyin öğrenme yeterliliğini belirleyen ve eğitim faaliyetleri sonucunda kazanımların ne derecede gerçekleştiğini gösteren bir araçtır. Ancak, ölçme bireylerin öğrenme düzeylerini belirleyerek elde edilen sonuçların belirli kriterlere göre değerlendirilip yorumlanmasıyla değer kazanır (Topal, 1999, 40). Bu bakımdan ölçme sonucu elde edilen verilerin yorumlanıp bir anlam ifade etmesi için değerlendirmeye ihtiyaç vardır.

2.1.2. Değerlendirme

İşman ve Eskicumalı (2006), değerlendirmeyi ölçülen nesnenin ya da niteliğin hangi özellikte olduğu konusunda bir karar verme işlemi olarak tanımlamaktadırlar. Değerlendirme teriminin anlamı, tamamıyla objektif tekniklerin kullanılmasından elde edilen değerleri olduğu kadar, yargının kullanılmasını ve daha sübjektif olan hükümleri de içine alır (Micheels ve Karnes, 1968, 11).

Ölçme bir betimleme işlemi iken, değerlendirme bir yargılama işlemidir. Diğer bir tanıma göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının ölçütlerle karşılaştırılarak birey ya da nesnelerin ölçülen özellikleri hakkında bir karar verme sürecidir (Turgut, 1992; Tekin, 2004). Bu tanımdan da yola çıkarak değerlendirmenin, üç basamaklı bir işlem olduğu söylenebilir. Bu işlemler şu şekildedir:

- Ölçme ya da ölçme yerine geçebilen gözlem verileri. Ölçme yapılmazsa veya ölçme yerine geçebilecek gözlem verileri olmazsa değerlendirme olmaz. Çünkü, ortada değerlendirecek bir şey yok demektir.
- Ölçme veya gözlem verilerini karşılaştıracak, yorumlamayı kolaylaştıracak dayanaklar (Ölçüt, kıstas, kriter). Elimizdeki ölçme verilerine değer biçebilmek için, bazı dayanaklara gerek vardır. Küçükahmet (2000, 167) ölçütü, “önceden kesin olarak belirlenmiş standarttır ya da gruba bağlı olarak çıkarılmış tipik bir puandır, normdur” şeklinde ifade etmiştir.
- Hüküm. Ölçme verilerinin ölçüt ya da ölçütlerle karşılaştırılması ile varılan sonuçtur. Örneğin; iyi, başarılı, başarısız, yeterli gibi değer hükümleri.

Bir ölçme sonucu her zaman aynı ya da tek ölçütle karşılaştırılmaz ve tek yönlü yorumlanmaz. Değerlendirmenin amacına göre değişik ölçütlerle karşılaştırılabilir. Karşılaştırmaya esas alınan ölçüt değişikçe varılacak sonuç da değişir.

Ölçme ve değerlendirme birlikte kullanılmasına karşın birbirinden farklı kavramlardır. Ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıklar şu şekilde sıralanabilir (Küçükahmet, 2000, 166-167):

- 1) Ölçme, ölçülen özelliğin miktarını gösterir, değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığı ya da amaca uygun olup olmadığı konusunda bilgi verir.
- 2) Değerlendirme ölçmeyi de kapsayan daha geniş bir kavramdır.
- 3) Değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle ölçme yapılmalıdır.
- 4) Ölçme daha çok gözlem yoluyla olurken; değerlendirmede karşılaştırma, yorumlama ve yargı esastır.
- 5) Ölçme genellikle objektif iken, değerlendirme daha çok kişisel kanaatlere dayanır.

2.2. EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN YERİ

Eğitim faaliyetleri, gerçekleşmesi planlanan kazanımlar içermektedir. Bu kazanımların ne derecede gerçekleştiğinin belirlenmesi, eğitim ve öğretim sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu kazanımların gerçekleşme düzeyinin ve eğitim amaçlarına ne kadar ulaşıldığının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme süreci devreye girmektedir.

Ölçme ve değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir (Tekin, 2004). Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrenme-öğretme süreci içinde “ben ne durumdayım?”, “benim çocuğum ne durumda?”, “benim öğrencilerim ne durumda?”, “bizim okulumuzdaki öğrenciler ne durumda?” ya da “bizim ülkemizdeki öğrenciler ne durumda?” gibi soruların cevaplanması ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini göstermektedir (Semerci,

2007, 5). Eğitim sisteminin her aşamasında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kontrol ögesinin işlerliği açısından zorunlu etkinliklerdir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002, 193). Eğitim sisteminin dönütü olarak kabul edilen ölçme ve değerlendirme süreci, eğitim faaliyetlerinin dışında düşünülemez. Elde edilen dönütler sayesinde eğitim faaliyetlerine yön verilir.

Ölçme ve değerlendirme, nitelikli bir eğitim için bireylerin bilgi ve davranış gelişimini objektif olarak belirleyerek geribildirim sağlar. Eğitim ve öğretim sonunda, eğitim alan kişilerin durumlarında meydana gelen değişimin tespit edilmesi ve eksik kalan yönlerinin giderilip eğitimde kalitenin artırılması ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ile mümkün olur (Turgut, 1992, 1). Zamanında ve uygun şekilde yapılan ölçme ve değerlendirme başarılı bireylerin güdülenmesinde etkili olurken, başarısız bireylerin de öğrenme eksikliklerinin giderilmesini sağlar.

Eğitimde değerlendirme, öğrenme çıktıları hakkında ölçüm sonuçlarına dayalı bir değer yargısı oluşturmayı öngörür. Bunun için değişik ölçme araçları kullanılabilir. Ancak her araç, belirli bir değerlendirme anlayışının yansımasıdır ve kendine özgü durumlar için uygundur (Çelebi, 2006, 46). Eğitim-öğretim sürecindeki aksaklıkların ortaya çıkmasında ve gerçekleşmeyen kazanımların belirlenmesinde önemli bir yere sahip olması, ölçme ve değerlendirmenin ayrı bir bilim dalı haline gelmesine ve kullanma sıklığının artmasına neden olmuştur.

2.3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMENİN GELİŞİMİ

İnsanların sahip oldukları fiziksel, sosyal ve duygusal özelliklerindeki farklılık ölçme ve değerlendirmenin gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır. Bir ölçme aracı olarak “test” de, aslında, insanlar arasında bireysel ayrılıklar bulunduğu görüşüne bağlı olarak ortaya çıkmıştır.

Eski Çinliler M.Ö. 200 yıllarında devlet dairelerinde çalışacak memurları seçmek için yazılı test kullanmışlardır. M.Ö. 400 yıllarında da bugün okullarımızda pek az taklit edilen sözlü başarı testleri, Sokrates tarafından kullanılmıştır. O, yalnız dinleyicilerinin ne kadar bildiklerini meydana çıkarmak için değil, onların anlayışını kuvvetlendirmek ve genişletmek için imtihan yapmıştır.

Onikinci yüzyılda Bologna Üniversitesinde sözlü imtihanlar yapıldığına dair kayıtlar vardır. Okullarda yazılı imtihanların kullanılmaya başlanış tarihi sanıldığı kadar eski değildir. Amerika’da 1850 yılından sonraki zamanlara kadar yazılı imtihanlara okullarda genel olarak yer verilmemiştir. Yazılı imtihanların kullanılması 1854 yılında Horace Mann tarafından tavsiye edilmiştir (Micheels ve Karnes, 1968, 23-26).

Ülkemizde ise testler ve uygulanması hakkındaki ilk çalışmalar 1930’larda ve bundan sonra başlamıştır. İlk çalışmalar, Prof. Sadrettin Celal Antel’in yazı ve kitaplarında görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme alanındaki ilk temel çalışmalarla ilgilenen ve modern bir eğitim anlayışını savunan kişi Sadrettin Celal’dır (Başgöz ve Wilson 1968; Akt: Kutlu, 2003). Antel, 1932 yılında yayımladığı “Test Usulü” isimli kitabıyla da, ölçme ve değerlendirme alanındaki temel kavramların ve uygulamaların ülkemize girmesine katkıda bulunmuştur. Bunların yanında, “Binet-Terman Zekâ Testi”ni Türkçe’ye çevirmiştir (Antel, 1937; Akt: Kutlu, 2003).

1965’li yıllara kadar Amerika Birleşik Devletleri’nde ve Avrupa’da ölçme ve değerlendirme alanında önemli çalışmalar gerçekleştirilmiş ancak bunların Türkiye’ye gelmesi zaman almıştır. Millî eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme uygulamaları 1950’li yıllara kadar “sınav”, “not”, “sınıf geçme”, “sınıfta kalma” gibi kavramlarla ele alınmıştır. Öğretim programlarında, program geliştirme girişimlerinde, rehberlik uygulamalarında “test”, “ölçme” gibi kavramlar genelde 1950’li yıllardan itibaren ele alınmaya başlanmıştır (Koç, 1993). Öyle ki, okul öğrenmelerinin ölçülmesiyle ve değerlendirilmesiyle ilgili tartışmalar hemen hemen ilk kez 1949 tarihlerinde toplanan IV. Millî Eğitim Şûrası’nda yapılmış ve öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken öznel davranmalarının önüne geçilmesi için “imtihanların objektif esaslara göre yapılması” kararı alınmıştır (MEB, 1995). Bu gibi eğitim sisteminde alınan yeni kararlar, o dönemdeki program geliştirme çalışmaları içerisinde yerini almıştır.

Programların geliştirilmesi ve yenilenmesi çalışmalarına Cumhuriyet’in ilk yıllarında başlanmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarından sonra da kapsamlı olarak 1936,

1948, 1962 ve 1968’de program geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Akbaba, 2004, 16-22). Program geliştirme çalışmaları içerisinde programın bir ögesi olarak ölçme ve değerlendirme alanında da yenilikler yapılmıştır. Bu programlarda, okullarda uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili yeni öneriler getirilmiştir. Ancak bu önerilerde, birbirinden bağımsız parçalı bilgileri, ezbere bilgileri ölçmeye ve konu sonu ve dönem sonu ölçmeye dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden öteye geçilememiştir.

2.4. GELENEKSEL ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Geleneksel olarak nitelendirilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin; sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, kısa cevaplı sınavlar, doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli testler olduğu bilinmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin her birine ilişkin tanım ve özelliklere bu başlık altında yer verilmiştir.

2.4.1. Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, sorulan sorular ile verilen cevapların sözel olarak ifade edilmesine dayanan en eski sınav türlerinden biridir. Öğretmenlerin sözel olarak yönelttiği sorulara sözel olarak cevap vermesi istenen öğrencilerin bu sınav türünde, bilgisinin yanında, ifade kabiliyeti, dış görünüşü ve vücut dili de değerlendirilir (Küçükahmet, 2000, 183). Ancak sorulan soruların problem çözmeye yönelik olduğu durumlarda cevapların tahtaya yazılması da mümkündür. Bu tür durumlarda öğrencilerden, gerekli görülürse sözel açıklamalarda bulunmaları istenebilir.

Bazı eğitimciler, sözlü sınavların daha çok öğrencilerin sözlü anlatım yeteneğini ölçtüğünü ve bu nedenle öğrenci başarısının ölçülmesinde kullanılmaması gerektiğini savunmaktadırlar. Ancak bu konudaki genel görüş, sözlü sınavların yazılı sınavların yanında tamamlayıcı rol üstlenmesi gerektiği yönündedir. Öyle ki, özellikle de dil eğitiminde doğru telaffuz ve ifade yeteneğini ölçmek amacıyla sözlü sınavlardan yararlanılmaktadır (Yılmaz, 2007, 119).

Sözlü sınavları uygularken (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002, 322);

1. İyi planlanma yapılmalıdır. Sorular önceden hazırlanmalı ve cevapları fazla uzun olmamalıdır.
2. Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır ve öğrenciye düşünmesi için zaman verilmelidir.
3. Öğrenciye sınav davranışlarının neler olacağı önceden söylenmelidir.
4. Öğrenci psikolojik olarak hazır değilse, rahatlaması sağlanmalıdır. Böylece sözlü yoklamaya ilgisini çekmek kolaylaşacaktır.

2.4.2. Yazılı Sınavlar

Yazılı sınavlar, sorulan soruların yanıtlarının hatırlanıp organize bir biçimde yazılı olarak ifade edildiği sınav türüdür (Doğan, 2006, 204). Yazılı sınavlar, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından çok iyi bilinen ve geleneksel eğitim sisteminde sık kullanılan bir sınav türüdür. Bu sınav türü klasik tip, essey tipi ve kompozisyon tipi sınavlar olarak da bilinmektedir (Küçükahmet, 2000, 180).

Yazılı sınavların sahip olduğu özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Doğan, 2006, 209-211):

1. Yazılı sınavlarda cevaplar yazılı olarak ifade edildiğinden, yazı güzelliği, yazma hızı, kağıt düzeni gibi unsurlarda puanlamada etkili olabilmektedir.
2. Soruların belirli bir süre içerisinde cevaplanmasını gerektirdiğinden çok sayıda soru sorulmaz.
3. Soruların hazırlanması ve sınavın uygulanması diğer sınavlara göre daha az çaba gerektirmektedir.
4. Yazılı yoklamalarda sorulacak sorular kısa sürede belirlenebilir. Ancak cevapları okumak ve değerlendirmek zaman alıcıdır.
5. Bazı sorularda “kesin doğru” ya da “kesin yanlış” ayrımının zor olması cevapların değerlendirmesi zor ve zaman alıcı hale getirmektedir.
6. Bilişsel alanının analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey basamaklarındaki davranışların ölçülmesine uygundur.
7. Bu tür sınavlarda şans başarısı yoktur. Öğrenci yanıtları düşünüp hatırlayarak yazarlar.

8. Yazılı sınavlar öğrencilerin konunun bütününe öğrenmesini ve konular arasında ilişki kurmasını sağlar. Böylece öğrencileri okumaya, çalışmaya ve kavrayarak öğrenmeye yöneltmektedir.

2.4.3. Kısa Cevaplı Sınavlar

Özçelik'e (1981) göre kısa cevaplı sınavlar cevabının bir kelime, bir sayı veya bir cümle olduğu soruları içeren sınavlardır. Kısa cevaplı sınavlar, bir soru cümlesi ile olabileceği gibi eksik cümle tipinde de olabilir. Bu sınav türünde cevaplar öğrenciler tarafından hatırlanarak verildiğinden şans faktörü yoktur.

Kısa cevaplı sınavların özellikleri Gürol (2004, 214) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

1. Cevaplar öğrenci tarafından yazılır ve kısadır. Bu nedenle yazı güzelliği, kağıt düzeni gibi değişkenler ölçmede daha az etkili olacaktır.
2. Cevaplar kısa olduğundan daha fazla soru sorma olanağı sağlar.
3. Cevaplar kısa da olsa öğrencilerin soruyu yanlış anlama olasılığı vardır. Bu durumda puanlamada takdir hakkı ön plana çıkar.
4. Kısa cevaplı sınavlar her eğitim düzeyinde kullanılabilen bir sınav türüdür.
5. Kısa cevaplı sınavlarda soruların hazırlanması ve puanlanması diğer sınav türlerine göre daha kolaydır.

2.4.4. Doğru-Yanlış Testleri

Doğru-Yanlış testleri bazıları yanlış, bazıları doğru önermeler halinde verilen maddelerden oluşur. Cevaplayıcıdan, her maddeyi okuması, madde kapsamındaki fikre göre onu ya doğru ya da yanlış olarak sınıflaması istenir (TTKB, 2008).

Doğru-yanlış testlerinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (TTKB, 2008):

1. Cevaplar yalnız bir harf veya işaret ile belirtildiğinden cevaplama işlemi kolay ve fazla zaman almamaktadır. Böylelikle, bir sınav süresi içinde, diğer sınav türlerine göre daha geniş bir bilgi alanı yoklanabilir.
2. Cevapların puanlanması kolay, objektif ve hızlıdır.

3. Cevaplama işlemi kolay olduğundan doğru-yanlış testleri eğitimin alt kademelerinde de uygulanabilir.
4. Sadece iki cevap seçeneği bulunduğu için, şans başarısı yüksektir. Doğru cevabı bulma şansı yüzde 50'dir.

2.4.5. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, sorulan bir sorunun doğru cevabını verilen seçeneklerden bulduran bir sınav türüdür. Bu sınav türünde soruyla birlikte sorunun cevabı olabilecek seçenekler sunularak öğrencilerden doğru seçeneği bulup işaretlemesi beklenir. Çoktan seçmeli testlerde verilecek yanıtlar sunulan seçeneklerle sınırlandırıldığından yanıtlama özgürlüğü yoktur.

Çoktan seçmeli testler ile kısa sürede çok sayıda davranış ve beceri ölçülebilir. Ancak çoktan seçmeli testler yazma ve yaratıcı düşünme gibi becerileri ölçmek için uygun değildir; daha çok bilgi, zihinsel beceriler ve yeteneklerin ölçülmesinde kullanılır.

Çoktan seçmeli testlerin özellikleri Doğan (2006, 293-296) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Sorunun doğru cevabı kendi içinde verilmiştir. Cevaplayıcı, cevabını, verilen seçenekler arasından seçmek zorundadır.
2. Çoktan seçmeli testlerde sınav süresinin çoğu maddeleri okumaya ve doğru cevabı bulmaya ayrılır. Cevapların işaretlenmesi az zaman alacağından yazılı sınavlara kıyasla daha fazla soru sorulabilir.
3. Çoktan seçmeli testlerde yazı güzelliği, kompozisyon yazma becerisi gibi değişkenler puanlamaya karışmamaktadır.
4. Çoktan seçmeli sınavlarda puanlama objektif ve kolaydır.
5. Çoktan seçmeli testlerde şans başarısı oldukça yüksektir.
6. Çoktan seçmeli testlerin uygulanışı kolay olduğundan eğitim basamaklarının çoğunda kullanılabilir.
7. Çoktan seçmeli testlerde maddelerin hazırlanması uzmanlık gerektirir.

8. Çoktan seçmeli testlerde çok sayıda madde formu kullanılarak birçok bilgi beceri ve yetenek ölçülebilir. Bu durum çoktan seçmeli testlerin hemen hemen her alanda kullanabilmesini sağlar.
9. Çoktan seçmeli testlerde maddeler yazılırken test güçlüğü ayarlamak veya test denendikten sonra istenilen güçlükte madde seçmek mümkündür.

2.4.6. Eşleştirmeli Testler

Eşleştirmeli testler, iki grup halinde verilen ve birbirleriyle ilgili olan bilgi öğelerinin, belli bir açıklamaya göre eşleştirilmesini gerektirir (MEB, 2007). Bu tür testler iki sütun halinde hazırlanır. Birinci sütun madde kökü yerine geçen kelime, cümle veya şekillerden oluşurken ikinci sütunda bunlara cevap olarak verilen bilgiler bulunur.

Eşleştirmeli testler çoktan seçmeli testlere göre daha az yer kaplayıcı sorulardan oluşur. “Kim?”, “Ne?”, “Nerede?” gibi soruların cevabını oluşturan bilgilerin ölçülmesinde daha kullanışlıdır (Yılmaz, 2007, 184).

Eşleştirmeli testlerin sahip olduğu özellikler şu şekilde belirtilmiştir (Küçükahmet, 2000, 179):

1. Eşleştirmeli testlerin puanlaması objektif ve kolaydır.
2. Doğru cevabı bulmada şans faktörünün etkisi diğer test türlerine göre daha azdır.
3. Öğrencilerin sahip olduğu farklı özellikleri ölçme olanağı sağlar.

Eşleştirmeli testlerin uygulanışında (MEB, 2007);

1. Eşleştirme soru grubunda yer alan öncüller listesi ile cevaplar listesinin her biri benzer nitelikte hazırlanmalıdır.
2. Bir eşleme takımında öncüllerle cevaplar eşit sayıda olmamalıdır.
3. Cevap listesi, bir kelime listesi ise alfabetik olarak rakam, sayı, tarihten oluşuyorsa büyüklük sırasına göre düzenlenmelidir.
4. Eşleştirme için iyi bir yönerge yazılmalıdır.

2.5. İLKÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ YENİLİKLERİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİNE YANSIMALARI

Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları; bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin yapı, işlev ve işleyişleri ile eğitim programları; kendi iç toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilgi ve teknolojinin gelişmesi, bilişim ve iletişim olanaklarının yaygınlaşması; küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi birleşme gibi uluslararası oluşumlardan da etkilenir. Özellikle bilginin, teknolojinin ve ürünlerinin hızla gelişmesi ve yayılması, her ülkede bireysel ve toplumsal yaşamda, toplumsal sistemlerde ve üretim-istihdam ilişkilerinde köklü değişikliklere neden olmaktadır. Okulların, bireyleri bu değişime uyum sağlanabilecek şekilde yetiştirebilmeleri için, eğitim programlarının çağdaş gelişmeler ve değişimler doğrultusunda oluşturulması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu açıdan bir ülkenin eğitim sistemi içinde uygulanan eğitim programları, öncelikle ülkenin kendi iç toplumsal dinamikleri, gereksinimleri ve yaşantılarından kaynaklanmak durumundadır.

Ülkemizde de, eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi vardı. Bu gereksinime bağlı olarak 2005–2006 öğretim yılından itibaren “Yeni İlköğretim Programı” uygulanmaya konuldu. Yeni programın, öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Yeni İlköğretim Programı, öğrencilerin yaşam boyu öğrenmesini sağlayacak bir yapıyı benimsemiştir. Eğitim faaliyetlerinin alanı genişletilmiş, eğitimin yakın ve uzak çevreyle ilişkilendirilmesi, öğrenilenlerin hayata yansıtılması ve kullanılabilmesi amaçlanmıştır. Eğitim faaliyetlerinin yalnızca teorik bilgilerden ibaret olmadığı, pratikte de kullanım alanları olduğu vurgulanmıştır.

2.5.1. Yeni İlköğretim Programı

Yeni İlköğretim Programı, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli, Diyarbakır, İstanbul, Samsun ve Van olmak üzere 9 ilde ve bu illerdeki toplam 120 ilköğretim okulunda pilot olarak uygulanmış ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında bütün ülkede uygulamaya konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'na göre yeni müfredatı gerekli kılan nedenler şunlardır (MEB, 2005):

- Bilim ve teknolojide, eğitim bilimlerinde ve öğretme/öğrenme anlayışında değişimler,
- Eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırmak,
- Ekonomiye ve demokrasiye duyarlılık,
- Bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesi,
- Sekiz yıllık temel eğitim için program bütünlüğü,
- Yatay ve dikey ekseninde kavramsal bütünlük,
- Öğretim programlarının AB normları ile uyumlu hale getirilmesi.

Bu gereklilikler göz önüne alınarak yeniden yapılandırılan programın vizyonu, İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Kitapçığında şu şekilde açıklanmaktadır: “Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insanlarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir” (MEB, TTKB, 2005).

2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni program, öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle öğrencinin aktif katılımının sağlandığı, etkinlik temelli, derslerin birbiriyle ilişkilendirildiği, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini birleştirmeye önem veren bir bakış açısına göre düzenlenmeye ve geliştirilmeye çalışılmıştır (EPÖ Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi, Eskişehir, 2005).

Genel olarak programda yenilik getirici bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi daha fazla merkeze alan ve geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler öneren bir

yapısının olduğu gözlenmektedir. Programda öğrencilerin gereksinimlerinin, ilgilerinin ve kişisel görüşlerinin ön plana alınması gerektiğı vurgulanmıştır.

Yenilenen programla katı davranışçı programdan zihinsel, yapılandırıcı bir yaklaşıma geçilmiş, sadece öğretim değil, eğitim de vurgulanmıştır (Uşun, 2007, 511). Önceki programlarda belli bir yaklaşımın adı geçmemesine rağmen yeni programlarda benimsenen yaklaşımın yapılandırmacılık olduğu belirtilmektedir.

2.5.2. Yapılandırmacılık

Yapılandırmacı kuramın temelinde başkalarının bilgilerini olduğu gibi bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini yine kendilerinin yapılandırması gerektiğı görüşü yatar. Nitekim bu durum, bilginin doğasının bir gereğidir (Saban, 2002, 167). Yapılandırmacılık öğrenci merkezli bir yaklaşımdır. Öğrenci merkezli stratejiler, kritik ve yaratıcı düşünme, analiz etme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmak ve geliştirmek için uygun öğrenme fırsatları sağlarlar.

Yapılandırmacı yaklaşım, varolan geleneksel kuramlara (davranışsal ve bilişsel) alternatif bir yöntem olarak (Lerman, 1989, 211) ve teknolojik çağın gerektirdiğı ihtiyaçlara cevap vermesi için geliştirilmiştir. Geleneksel eğitim anlayışında bilgi kitaplar veya diğer materyaller aracılığıyla öğrenene sunulmakta, sunulan bilgi ve sunuş şeklinde esneklik olmamaktadır. Geleneksel öğretimde, öğretimin önceden belirlenen bir sonucu vardır. Önceden belirlenen bilgi, öğrencinin zihnine aktarılmaya çalışılır. Fakat yapılandırmacılıkta, öğrenme sonuçları önceden tahmin edilemediğinden öğretim, öğrenmeyi destekleyen bir işlev görür. Çünkü yapılandırmacılık, öğrenenin öğrenme sürecindeki temel rolünü açıklayan bir öğrenme teorisidir (Brooks ve Brooks, 1999, 18).

Yapılandırmacı öğrenme kişisel anlam oluşturma sürecidir ve yeni düşünceleri deneyimlerle ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirme temeline dayanmaktadır (Jonassen, 1999, 236). Dolayısıyla kuram, daha çok öğrencinin gerçek yaşamda kazandığı deneyimler ile ilgilenmektedir. Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiğı şekilde yapılandırılarak var olur. Bu sebeple deneysel, subjektif ve bireyseldir (Kaptan ve Korkmaz, 2001, 41).

Yapılandırmacı anlayışa göre, bir ortam için tek doğru yerine; aynı ortam içinde geçerli olabilecek diğer seçenekleri, farklı doğruları düşünen bireyler yetiştirmek esastır (Akyol, 2007, 243). Bu nedenle yapılandırmacı yaklaşımda, öğrencilerin çok yönlü ve kendi düşünce yapılarını oluşturabilmeleri için problemlerin çözümünü kendilerinin keşfetmeleri gereği ön plana çıkmaktadır (Özerbaş, 2007, 611).

Yapılandırmacı yaklaşımda temel anlayış, öğrencilerin öğrenme ortamında daha çok sorumluluk almaları ve etkin olmalarını sağlayacak gerçek yaşam durumlarına dayalı problemlere, işbirliğine dayanan öğrenme yaklaşımları sunmaktır. Etkileşimli ortamlar ve sosyal açıdan anlamlı öğrenme çevreleri, yaratıcı yeteneklerin geliştirilmesine olanak sağlayabilecektir.

Öğreneni öğrenme sürecinin merkezine alan yapılandırmacı öğrenme kuramı, davranışçı yaklaşımın etkisindeki geleneksel eğitim programının tüm öğelerinde önemli değişiklikler yaratmıştır. Dolayısıyla bu değişimler, ölçme ve değerlendirme ögesinde de kendini göstermiştir. İlköğretim programındaki yeniliklerin ölçme ve değerlendirme sürecine yansımaları, Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ndeki şu değişikliklerle kendini göstermektedir (26156 Sayılı Resmi gazete, 2 Mayıs 2006):

Yönetmeliğin 32. maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

“Öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir;

- a. Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki yarıyıldan oluşur.
- b. Başarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde ders programlarında belirtilen özel ve genel amaçlar, kazanımlar esas alınır.
- c. Ölçme ve değerlendirmede okul, il ve ülke genelinde birlik sağlanır.
- d. Öğrencilerin başarısı; sınavlar, projeler, performans ödevleri ve derse katılım, ders içi performanslarından alınan puanlara göre tespit edilir.
- e. Öğrencilerin ders, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine katılmaları zorunludur.
- f. Öğrencilerin değerlendirilmesinde beşlik not sistemi kullanılır.

- g. Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikomotor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.
- h. Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.
- i. Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenirlik, kullanışlılık özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır.
- j. Kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretimlerine devam eden öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bu öğrenciler, programında yer alan amaçlara göre değerlendirilir.
- k. Öğrenci başarı düzeyinin belirlenmesinde ve eğitim-öğretimde verimlilik düzeyinin yükseltilmesi amacıyla ülke genelinde Bakanlıkça merkezi sınavlar yapıncaya kadar 6, 7 ve 8 inci sınıflarda bütün öğrencilerin katılımıyla Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerinden Mayıs ayı içinde il milli eğitim müdürlüklerince başarı değerlendirme sınavları yapılabilir."

Yönetmeliğin 33. maddesi başlığı ile birlikte aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

“Değerlendirme ve Not Verme

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin genel esaslarını, derslerin öğretim programlarında yer alan genel amaçları ve kazanımları dikkate alarak öğrencilere sınavlar, projeler ve performans ödevleri yaptırır.

Özel eğitim kapsamındaki öğrencilerin sınav, proje, performans ödevleri ve ders içi performansları bireyselleştirilmiş eğitim programları dikkate alınarak değerlendirilir.

İlköğretimde öğrencilerin başarıları dört ayrı notla, başarısızlıkları ise tek notla değerlendirilir. Buna göre verilecek puanlar ile bunların not karşılığı ve dereceleri aşağıda verilmiştir;

DERECE	NOT	PUAN
Pekiyi	5	85-100
İyi	4	70-84
Orta	3	55-69
Geçer	2	45-54
Başarısız	1	0-44

Bir dersin yarıyıl notu ile yılsonu notu hesaplanırken, yarım ve yukarısı tama yükseltilir. Puanlar ve notlar, öğretmenin not çizelgesine rakamla diğer belgelere ise rakam ve yazı ile yazılır."

Yönetmeliğin 35. maddesi başlığı ile birlikte aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

"Ölçme ve Değerlendirmenin Niteliği ve Sayısı

1, 2 ve 3 üncü sınıflarda öğrencilerin gelişimi, ilerleme ve çabaları, sınavlar yapılmaksızın proje, performans ödevi ve ders içi performanslarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilir. 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda bir yarıyılta haftalık ders saati üçten az olan derslerde en az iki, üç ve üçten fazla olan derslerde ise en az üç sınav yapılır. Öğrencilerin başarıları sınavlarla birlikte proje, performans ödevi, ders içi performanslarına dayalı olarak değerlendirilir.

Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje; her yarıyılta derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans ödevi hazırlar.

Projeler ve performans ödevleri, öğretmence belirlenen ölçütlere göre hazırlanan değerlendirme ölçeği veya dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilir. Öğretmenler, değerlendirme ölçütlerini belirlerken, öğrencilerin görüşlerinden de yararlanabilir. Öğrencilere performans ödevi ve proje verilirken kullanılacak değerlendirme ölçütleri önceden verilir. Öğrenciler, çalışmalarında yararlandıkları kaynak veya kişileri de belirterek öğretmenin belirleyeceği süre içinde çalışmalarını teslim ederler. Projeler teslim edildikleri yarıyılta değerlendirilir. Öğrencilerin ders içi performansları, bütün derslerden bir yarıyılta en az bir derse katılım puanı verilerek değerlendirilir."

Yönetmeliğin 40. maddesi başlığı ile birlikte aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

"Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Duyurulması

Öğretmenler; sınavların yapıldığı, proje ve performans ödevlerinin ise teslim edildiği tarihten başlayarak en geç on gün içinde sonuçlarını öğrencilere bildirir. Varsa yapılan ortak hataları sınıfta açıklar. Ölçme değerlendirme araçları, incelemeleri için öğrencilere dağıtılır ve inceleme sonrasında geri alınarak bir öğretim yılı saklanır. Projeler, öğrencileri bu çalışmalara özendirmek amacıyla sınıfın veya okulun uygun bir yerinde sergilenir."

Yönetmeliğin 42. maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir:

"Bir dersin yarıyıl notu belirlenirken o yarıyıla ait;

- a) 1, 2 ve 3 üncü sınıflarda, öğrencilerin proje, performans ödevi ve ders içi performanslarını temel alan öğretmen gözlemlerine dayalı olarak belirlenen puanların aritmetik ortalamasının nota çevrilmesi ile belirlenir.
- b) 4, 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarda, öğrencilerin proje çalışmalarından, performans ödevlerinden ve ders içi performanslarından alınan puanların, ayrı ayrı alınacak ortalamaları ile sınavlardan alınan puanların toplamının aritmetik ortalamasının nota çevrilmesi ile belirlenir.

Bilimsel, sanatsal, sosyal, kültürel, sportif ve benzeri etkinliklerde başarılı çalışmalar yapan öğrencilere, yarıyıl notunun bir not fazlası, bu etkinliklerle ilişkili olan ders öğretmeni tarafından takdir edilebilir.

Öğrenciler, dersteki gelişimlerini yansıtmak amacıyla öğrenci ürün dosyaları hazırlar. Bu dosyalar, öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde gerekli önlemleri almak ve öğrencinin performansına ilişkin öğrenciye, öğretmene, veliye ve okul yönetimine geri bildirimde bulunmak amacıyla kullanılır. Birinci ve ikinci yarıyıla ait not cetvelleri, yarıyıl sona ermeden beş gün önce okul yönetimine verilir."

Yapılandırmacı eğitim programında ölçme ve değerlendirme, öğretmen ve öğrencilerle birlikte planlanan ve yürütülen bir süreçtir. Bu süreçte öğrencilerin belirli yorumları yapıp yapmadığına bakılmaz; düşüncelerini ne denli iyi formüle ettikleri ve

tartıştıkları değerlendirilir. Değerlendirme öğrenmenin sonunda yer almaz, öğrenme süreci ile birlikte devam eder ve öğretime yön verir (Koç ve Demirel, 2004, 178).

Yapılandırmacı ölçme-değerlendirmenin özelliklerini Özden (2003, 73) şu şekilde belirtmiştir:

- Sonuçlardan çok, öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci değerlendirilir.
- Grup çalışmaları değerlendirilir.
- Öğrenciler ve öğretmenler ölçme değerlendirme kriterlerini birlikte belirler.
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi onların ortaya koydukları her türlü ürün (ödev, proje, rapor) ve sınıf içi durumları göz önünde bulundurularak yapılır.
- Bilimsel beceriler, performansa dayalı ölçme değerlendirme ile değerlendirilebilir.
- Kişisel gelişim dosyaları yardımı ile öğrenciler bir dönem boyunca değerlendirilerek gelişimleri incelenebilir.
- Öğretmen birebir kişisel görüşmeler yaparak da öğrencileri değerlendirebilir.

Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onların öğrenmelerini birbirleri ile paylaşımlarına ve daha fazla öğrenmelerine fırsat verir (Şaşan, 2002). Çok yönlü bakış açılarının yaratılmasını destekleyen yapılandırmacı öğrenme ortamları, öğrencide oluşan gelişmeleri yansıtacak çok yönlü değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir. Yapılandırmacı değerlendirmede, öğrenenin bilgiyi yapılandırma sürecini ölçmeye yönelik olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğrenme amacına ve dersin içeriğine uygun olarak kullanılmakla birlikte; öğrenenin performansını değerlendirmeye yönelik performans görevleri, proje ödevleri, öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası (ürün seçkisi-portfolio), grup değerlendirmeleri, rubrik, kavram haritaları, yapılandırılmış grid, akran değerlendirme gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılır. Kaptan ve Önal'a (2006) göre bunlar, geleneksel yöntemlerin eksiklerini tamamlayıcı yöntemlerdir. İkisinin bir arada kullanılması, öğrenci hakkında daha anlamlı kararlar verilmesine ve öğrenciye öğrenme ortamı konusunda önemli ipuçlarına olanak sağlayacaktır.

2.6. ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olma durumunu belirlemede yetersiz kalmaktadır. Bilgi ve beceri düzeyindeki davranışlar, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri ile ölçülebilirken yetenek düzeyindeki davranışların ölçülmesinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden yararlanılmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008, 7). Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri ile sonuca dayalı değerlendirmeye dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin aksine, süreci dikkate alan performansa dayalı değerlendirme yapılmaktadır. Alternatif değerlendirme ya da otantik değerlendirme olarak da adlandırılan performansa dayalı değerlendirme, öğrencilerin bir yanıt ya da ürün ortaya koyarak kendi bilgi, beceri ve stratejilerini göstermelerini gerektirir. Performansa dayalı değerlendirme, öğrencilerden yetkinlik kazandıkları bilgi, beceri ve tutumları uygulamak için belirli yeterlilikleri göstermelerinin istenmesi olarak da tanımlanmaktadır (MEB, TTKB, 2007).

Çepni'ye (2007, 195) göre performans değerlendirme, öğrencilerin bir öğrenme alanındaki bilgi, tutum ve becerilerini ölçmek amacıyla onlara bir görev verip o görevdeki etkililiğini ölçüm araçları ile tespit etmektir. Performans değerlendirmeye öğrenciler, sınav saatleriyle sınırlandırılmaksızın geniş bir zaman diliminde çalışma ve tekrar yapma, oluşturulan ölçülere göre yeterlik derecelerini ortaya koyma olanaklarına sahip olurlar (MEB, 2004). Performansa dayalı değerlendirmede, öğrencilerin basit, yalın ve alt zihinsel düşünme gerektiren görevleri yerine daha üst düzey düşünme gerektiren karmaşık yapıdaki görevleri yerine getirmeleri beklenir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008, 28). Dolayısıyla, performans değerlendirme ile öğrencinin gerçekçi koşullarda (gerçek yaşam durumlarında) karmaşık ödevleri yaparken, öğrendiği temel bilgileri ne kadar iyi kullandığı ölçülmeye çalışılır. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci, “performans değerlendirme” olarak ifade edilebilir. Bu nedenle performans değerlendirme, bir müzik parçası çalma gibi gözlenebilen bir performans, ya da bir kompozisyon yazma gibi somut bir ürünle sonuçlanmalıdır.

Performans değerlendirmenin belli aşamaları vardır. Bu aşamalar aşağıda sıralanmıştır:

- **Amacın belirlenmesi:** Performans değerlendirmede sũrecin mi, sonucun mu yoksa her ikisinin birlikte mi değerlendirileceğine karar verilmelidir.
- **Performans ölçũtlerinin belirlenmesi:** Performansın ölçũtleri, õęrencinin bir etkinliği tam ve doğru bir şekilde yapması için gũstermesi gereken belli davranışları tanımlar. Bu ölçũtler, gũzlenebilir davranış veya ortaya ıkacak ũrũn seklinde açık ifadelerle belirtilmelidir.
- **Performansın ya da ũrũnũn gũzlemlenebileceęi ortam oluşturma:** Birden fazla gũzlem yapılarak õęrenci performansının daha doğru ve gũvenilir biçimde değerlendirmesi sağlanır.
- **Performansın puanlanması:** Performansın değerlendirilmesi, dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listesi ile yapılır. Performans ölçũtlerine gũre yapılan puanlama işlemi performans değerlendirmede son adımdır. Puanlama yapılırken performans değerlendirmenin amacı önemli rol oynar.

Performans değerlendirme ile õęrencilerin okulda õęrendikleri bilgileri yaşama aktarmaları; problem çũzme, eleştirel dũřũnme ve yaratıcılık gibi õęrencilerin yaşamın her alanında kullanacakları ũst dũzey zihinsel sũreçlerini geliştirmeleri sağlanır. Ayrıca performans değerlendirme, õęrencilerin ũst dũzey zihinsel becerilerinin değerlendirilip geliştirilmesini sağlamanın yanı sıra onların sosyal becerileri, sorumluluk anlayışları ve çalışma alışkanlıkları gibi özelliklerinin geliştirilmesine de olanak sağlar (Bũyũkũztũrk, 2006). Dolayısıyla performans değerlendirme, õęrencilerin gerçek yaşam problemlerine akademik bilgilerini uygulayabilme ve bunu problem ũzerinde gũsterebilmeleri ile ilgilenir.

Performans değerlendirme, õęrencilerin, õęrenme tũrleri gibi bireysel özellikleri dikkate alınarak, bunları eyleme dũnũřtũrmelerini sağlayacak durum ve õdevleri içerir (MEB, 2004). Bu nedenle, performans değerlendirme yapılırken performans gũrevleri, projeler ve õęrenci ũrũn dosyaları gibi yũntem-teknikler kullanılır.

2.6.1. Performans Görevleri

Performans görevleri, öğrencinin bilgi ve becerisini günlük yaşamla ilişkilendirerek ortaya koyduğu kısa süreli çalışmalardır. Bu çalışmalar öğrenci tarafından geliştirilir ve belirli performans ölçütlerine göre öğretmen, öğrenci ve arkadaşları tarafından değerlendirilir (Göçer, 2007). Öğrencinin disiplinler arası bilgiyi birleştirme, analiz yapma, yorumlama, yordama gibi üst zihinsel bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde performans görevleri önemli rol oynar (Kaptan ve Önal, 2006, 11).

Performans görevleri, öğrencilerin üst düzey düşünmelerinin geliştirilmesini ve ölçülmesini amaçlayan etkinliklerdir. Ayrıca performans görevleri ile öğrencilere gerçek hayatlarında karşılaşılabilecekleri problem durumlarını sunulur. Bu etkinlikler, yalnızca öğrencinin verdiği yazılı yanıtlar olmayıp öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek yaşam durumları bağlamında kullanmalarını gerektirir. Örneğin; performans görevleri aşağıda belirtilenler gibi etkinlikler içerebilir:

- ✓ Bir gazeteye makale yazma,
- ✓ Bir oyun düzenleme / planlama,
- ✓ Bir tiyatro oyununa eleştiri yazma,
- ✓ Bir oyun için sahne ve kostüm hazırlama,
- ✓ Bir ev planı çizme,
- ✓ Bir müzik parçası çalma,
- ✓ Bir dans sergileme,
- ✓ Bir broşür hazırlama,
- ✓ Bir harita veya kroki çizme vb.

Performans görevlerinin başarılı uygulanmasında etkili olan pek çok değişken vardır. Bir performans görevinin hem hazırlama hem de öğrenciye verildikten sonraki izleme sürecinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu süreçte hazırlanan performans görevi (Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan, 2007);

- Öğrencinin sınıf düzeyine uygun olmalı,
- Öğrencilerin yaşadıkları sosyo-ekonomik koşullara, yerel olanaklara uygun olmalı,
- Programdaki kazanımlara uygun olmalı,
- Okul öğrenmeleri ile ilişkili olmalı,

- Öğrencinin bilgileri kullanabileceği yeni ve özgün durumları içermeli,
- Öğrenciler tarafından yapılabilecek özellikte olmalıdır.

Görev öğrenciye verildikten sonra, etkin bir geribildirim mekanizmasının kurulması büyük önem taşımaktadır. Performans görevinin uygulanması sürecinde velilerin bilinçli davranarak çocuklarına gereğinden fazla yardımda bulunmamaları son derece önemlidir. Ancak bu süreçte en önemli görevi üstlenen öğretmenlerin performans görevlerine karşı olan tutumları da bu uygulamaların başarılı olmasında göz ardı edilemeyecek öneme sahiptir.

Linn ve Gronlund (1995) ile Mc Millan (2007) “araştırmaya dayalı-genişletilmiş yanıtı” ve “sınırlandırılmış” olmak üzere iki tür performans görevi olduğunu belirtmişlerdir (Akt: Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008, 30):

- Araştırmaya dayalı-genişletilmiş yanıtı performans görevleri, bilginin toplanması, düzenlenmesi, analiz edilmesi ve yorum yapılması gibi süreçleri içeren ve daha uzun sürede tamamlanabilen çalışmalardır. Bu çalışmalar bir hafta ile bir ay içinde tamamlanacak şekilde öğrencilere verilir. Çalışmaların bir bölümünün sınıf dışında yapılması; velilerin öğrenci çalışmalarına gereğinden fazla yardım etmesi, öğrencilerin diğer çalışmaları taklit etmesi gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu durumu engellemek amacıyla öğretmenler belirli zamanlar belirleyerek öğrencilerle çalışmaları hakkında görüşmeler yapıp onlara dönüt sağlamalıdır.
- Sınırlandırılmış performans görevleri ise, çok fazla veri toplamayı gerektirmeyen ve sınıf içerisinde tamamlanabilen etkinliklerdir. Bu çalışmalar sınıf içerisinde öğretmen rehberliğinde yapıldığından öğrenciyi baskı altına sokmamasına dikkat edilmelidir. Öğrencilerin kullanacakları verileri sınıf dışından getirerek çalışmalarını sınıf içerisinde öğretmen rehberliğinde yapması bu performans görevlerini daha etkili hale getirecektir.

İlköğretim programlarının yenilenmesi ile ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulanan performans görevi ile ilgili İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35.

maddesinde "Öğrenciler her yarıyılta derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir performans görevi hazırlar." denilmektedir. Buna göre (MEB, TTKB, 2006);

- a) Performans görevleri, kısa sürelerde yapılabilecek çalışmalardır. Bu tür ödevlerle öğrencilerin derslerde kazandırılması hedeflenen üst düzey becerilerdeki gelişimlerini günlük yaşamla ilişkilendirerek göstermeleri beklenmektedir.
- b) Not çizelgesinde performans görevlerine ait sütun sayısı üç olarak belirtilmesine rağmen, üçten fazla ya da daha az sayıda performans görevi verilebilir. Görev puanlarının aritmetik ortalamaları alınarak ilgili dersin yarıyıl notunun belirlenmesi için ortalamaya dahil edilir.
- c) Performans görevlerinin bir sınıftaki her öğrenciye, aynı konu başlığında ve aynı zamanda verilmesi zorunlu değildir.
- d) Performans görevleri öğrencilerin seviyesine uygun ve öğrenciler tarafından yapılabilecek nitelikte olmalıdır.
- e) Performans görevleri, öğrencilerin yarıyıl notunu etkilediğinden öğrencinin görevi yaparken konuya ilişkin kazanımlarını gözlemleyebilmek için görevin belirli aşamaları sınıf ortamında gerçekleştirilir ya da yapmış olduğu çalışmayı öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla paylaşması sağlanır.

2.6.2. Ürün Seçki Dosyası (Portfolyo)

Portfolyo değerlendirme, öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki performansının ve başarısının kaydedilmesidir. Öğrencinin neyi nasıl öğrendiği, nasıl düşündüğü, bilgiyi nasıl yapılandığı ve diğer insanlarla nasıl iletişim kurduğu portfolyo değerlendirmede göz önünde tutulan esaslardır (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Portfolyo, öğrencilerin bilgileri ezberleme yerine bilgiyi işlemeyi öğrendikleri, çalışmalarında kullandıkları ve yansıtmaya becerilerini geliştirdikleri güçlü bir ölçme ve değerlendirme yöntemidir (Kazu ve Yorulmaz, 2007).

Herman, Aschbacher & Winters (1992) portfolyo değerlendirmeyi öğrencinin başarılarını, öğrenciye ve başkalarına sunmak ve amaçlı bir şekilde öğrenci çalışmalarının toplanması olarak ifade etmişlerdir (Akt: Korkmaz ve Kaptan, 2002). Portfolyo değerlendirmede öğrencilerin kendi düşünceleri ile düşünmeleri, öğrenmesindeki değişiklikler üzerine karar almada öz değerlendirme yapmaları sağlanır.

Eğitim süreci boyunca kendi çalışmalarını gelişim dosyalarında gören öğrencilerin öz yeterlilikleri artacak ve onlar gelecekte daha güzel çalışmalar ortaya koyabileceklerdir.

Genel olarak iki amaç için portfolyo değerlendirmesi yapılır (Kabaş, 2007, 25):

- Öğrencinin öğrenme süreci içindeki gelişimini takip etmek,
- Öğrencinin yapmış olduğu çalışmalarla başarısını değerlendirmek.

Ayrıca öğrenci ürün dosyalarının;

- Öğrencilerin performansları hakkında velilerine bilgi vermek,
 - Daha sonraki senelerde öğrencilerin öğretmenlerine öğrencilerin durumları hakkında ön bilgi sunmak,
 - Derslerde üzerinde daha çok durulması (geliştirilmesi) gereken konuları belirlemek,
 - Öğrencileri notla değerlendirmek
- gibi amaçları da vardır.

“Ürün dosyaları” (Portfolyo) öğrencilerin çalışmalarını içeren bir koleksiyon olarak da tanımlanabilir. Çocuğun birçok ürününü kapsar ve bu ürünler çocuğun büyümesine yardım eden ihtiyaçların belirlenmesinde kullanılır. Sınıfta günlük olarak olanları açığa çıkaran ve tamamlanarak başarılan ürünler portfolyoda kullanılır ve bu da öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha çok bilgi edinmelerini sağlar (Mills, 1994; Akt: Kan, 2007, 171).

Ürün dosyasında,

- ✓ Öğretmen tarafından hazırlanan rehber
- ✓ Öğrencilerin yazılmış ödevleri (taslak ya da bitmiş parçaları)
- ✓ Araştırmalar, problemler ve stratejiler
- ✓ Diyagramlar, fotoğraflar, resimler
- ✓ Video-kaset ve ses kasetleri ya da CD’ler
- ✓ Grup ödevleri ve projeler
- ✓ Öğretmen anekdotları
- ✓ Kelime geliştirme çalışmaları
- ✓ Öğrencilerin mektupları, şiirleri, raporları

- ✓ Bir kitap incelemesi
- ✓ Öğretmen kontrol listeleri
- ✓ Özel ödevlerin içinden seçtiği örnekler
- ✓ Değerlendirme kağıtları (öğrenci çalışmalarındaki gelişimleri nasıl değerlendirileceğini gösteren kağıtlar) bulunur (MEB, 2003).

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarında öğrenci, değerlendirme sürecinin belirlenmesinde söz sahibi değildir. Ancak ürün seçki dosyasıyla öğrenci oluşturacağı dosyanın içeriğinin belirlenmesinde söz sahibi olmaktadır. Geleneksel ölçme yaklaşımlarında önceden yapılandırılmış durumlarla sonuç ortaya konmaya çalışılırken ürün seçki dosyası süreç boyunca öğrenciyle birlikte yapılandırılır. Öğrenci öğretmeninden sürekli geri bildirim alarak hatalarını düzeltebilir (Ocak, 2006).

Gilman, Andrew ve diğerleri (1998; Akt: Ocak, 2006) portfolyo kullanımının avantajlarını şöyle açıklamaktadır:

- Portfolyolarda ürün ve süreç birlikte değerlendirilir.
- Portfolyolar, öğrenme ve değerlendirmeyi bütünleştirir.
- Portfolyolarda değerlendirme tek bir puanla sınırlı değildir.
- Portfolyolar öğrencinin gelişimi hakkında daha fazla bilgi verir.
- Portfolyolar, öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik eder.
- Öğrenciler değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hisseder.
- Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yeteneklerinin gelişiminde portfolyolar önemli rol oynar.
- Portfolyo ile kazanılan bilgi anlamlı ve önemlidir.
- Uygun ve anlaşılabilir bir içerikle öğrencilerin çalışma örneklerinin devamlılığını sağlar.
- Portfolyolar öğrencilerin düşünme yeteneklerini değerlendirir.

Portfolyoların kullanılmasında ortaya çıkan bazı sorunlar Wolfe, Chiu ve Reckase (1999) ile Song ve August (2002) tarafından şu şekilde sıralanmıştır (Akt: Demirli, 2007, 44-45):

- Öğretimi gerçekleştirmek ve portfolyoları puanlandırmak için fazladan zamana ihtiyaç duyulur.
- Bazı etkinliklerin organize edilmesinde ve öğretimde bazı farklılıklara ihtiyaç duyulur.
- Portfolyoların depolanması ve yapılandırılması aşamasında fazladan güvenlik gereksinimi vardır.
- Portfolyoların değerlendirmesi uzun ve karmaşık bir süreçtir.
- Öğretmenlerin portfolyo sürecinin başından sonuna kadar kaygıların giderilmesi için fazladan çaba harcamaları gerekebilir.

Portfolyo değerlendirmede öğrenci ve öğretmenin yanında velilerde etkili rol oynar. Portfolyo değerlendirmede öğrenci bir düzenleyici olarak portfolyosuna hangi çalışmalarını dahil edeceğini bilmelidir. Öğretmen ise süreci planlayan ve değerlendirme kriterlerinin belirleyicisi konumundadır. Portfolyo değerlendirme sürecinde öğretmenin asıl görevi öğrenciye rehberlik etmektir. Değerlendirme süreci de öğretmenin sorumluluğu altındadır. Öğretmen, değerlendirme kriterlerini önceden belirlemeli ve bu kriterleri açık ve anlaşılır bir biçimde öğrenci ve velilere bildirmelidir. Portfolyo değerlendirme sürecinde velilere de büyük görev düşmektedir. Veliler portfolyolar aracılığıyla öğrenme-öğretme sürecini yakından takip ederek, gerektiğinde sürece etki edebilecek olumsuzluklar hakkında dönüt vermelidir (Korkmaz ve Kaptan, 2002).

2.6.3. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Belirlenmiş ölçütlere dayalı olarak öğrenci performansının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş puanlama yönergeleridir. Dereceli puanlama anahtarı, gözlemleri sınıflandırılmış kategoriler içerisine kayıt etmek için kullanılan bir araçtır. Dereceli puanlama anahtarı kullanmanın nedenleri şunlardır (MEB, 2004-b, 81; Kaptan ve Önal, 2006, 13):

- Öğretmen ve öğrenci için açık bir kalite tanımı içerir.

- Öğrenciler derecelendirme ölçeği kullandıkça ürettikleri ürünün sorumluluğunu daha fazla duyarlar.
- Öğretmenlerin puanlama için harcadıkları zamanı azaltmada katkıda bulunur.
- Öğretmenin öğrenci çalışmalarını değerlendirmelerini basitleştirir.
- Öğrencilere, bir ödevi tamamlarken kendi performanslarını değerlendirebilecekleri standartlar ve ölçütler sağlar.
- Öğretmenlere objektif değerlendirme imkanı verir.
- Belirlenen ölçütlerin velilere bildirilmesi, çocuklarına yardımcı olmak isteyen velilere kolaylık sağlar.

Dereceleme Ölçekleri Geliştirme Aşamaları:

- Ölçeğin ne amaçla geliştirileceğini belirleme.
- Nelerin değerlendirileceğini açıkça belirleme.
- Yeterlik düzeylerine karar verme.
- Ödevin ölçmeye çalıştığı davranışlar, ürün ya da her bir becerinin anahtarlarını oluşturma.
- Davranışlar, ürün ya da her bir becerinin yeterlik düzeyi için kısa ölçütler yazma. Burada önemli olan düzeyler arasında ölçütleri iyi ayırt edebilmektir. Hangi becerinin alt ya da üst düzeyde olduğunu belirleme önemlidir.
- Kullanılacak ölçeğin taslağını hazırlama (MEB, 2004-b, 82).

Dereceli puanlama anahtarı üç bölümden oluşur;

- 1) Değerlendirme ölçütleri: Kabul edilebilir cevaplar ile kabul edilemez cevapları ayırt etmek amacıyla yapılır.
- 2) Ölçüt tanımlamaları: Öğrencilerin cevapları arasındaki niteliksel farklılıkları tanımlama yoludur.
- 3) Puanlama stratejisi: Öğrenci performanslarının değerlendirilmesinde bütünsel ya da analitik puanlama kullanılır. Puanlamanın analitik mi, bütünsel mi olacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır. Eğer yerleştirme, seçme veya derecelendirme için değerlendirme yapılacaksa bütünsel puanlamayı kullanmak daha uygun olacaktır. Her performans ölçütünün ayrı ayrı değerlendirildiği

analitik puanlama ise öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları belirlemek ya da öğrenci gelişimini öğrenmek için kullanılır.

Dereceli puanlama ölçekleri, kullanılış amaçlarına göre ikiye ayrılır:

Analitik Dereceli Puanlama Anahtarı: Analitik dereceli puanlama anahtarı, bir değerlendirmenin farklı bölümlerindeki çok belirli cevapları puanlamada kullanılır. Değerlendirmenin her bölümünden bütün puanlar öğrencinin performansının seviyesini ve toplam alacağı puanını belirlemek için toplanır (Erdal, 2007, 21). Analitik dereceleme ölçekleri önce performans veya ürünün parçalarını ayrı ayrı puanlamasını sonra da bu kısmî puanları toplayarak toplam puanı hesaplamasını gerektirir (MEB, 2004-a, 29). Bu ölçekler, çalışmanın farklı boyutlarına, farklı notlar vermek amacıyla oluşturulur.

Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı: Bütüncül dereceli puanlama anahtarı, öğretmenin öğrencinin cevabını toplam olarak değerlendirmek istediğinde kullandığı bir ölçektir (Kaptan ve Önal, 2006, 13). Bütüncül (holistik) dereceleme ölçekleri öğretmenin genel süreci veya ürünü bir bütün olarak parçalarını dikkate almadan puanlamasını gerektirir (MEB, 2004-a, 29).

2.6.4. Proje

Öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak, istedikleri bir konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yaptıkları çalışmalardır. Ünitelerde yer alan kazanımları içeren projeler, geniş içerikli ve uzun süreli performans ödevleridir. Bu ödevler, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir. Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, bilimsel süreç basamaklarını içereceğinden bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Projeler, yönergeler ve puanlama standartları gerektirir.

Proje çalışmalarında öğrencilerden beklenenler ve ölçme-değerlendirme ölçütleri önceden belirlenmeli ve öğrencilere açıklanmalıdır. Proje değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçütlerden bazıları aşağıda sunulmuştur (MEB, TTKB, 2006):

- bağımsız çalışma yeteneği
- grupla iş birliği
- değişen durumlara uyum sağlama
- problemlerle başa çıkma, çözme ya da kaçınma becerisi
- gösteri tasarımı ve sunumu
- konuya yaklaşımın orijinallliği
- teorik beceriler / psikomotor beceriler
- hedef belirleme
- zamanı etkili ve verimli kullanma

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2006 yılında yayımlanan “İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme” konulu genelgede proje ile ilgili şu ifadeler yer verilmiştir (MEB, TTKB, 2006/95):

- a) İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35. maddesinde, "Öğrenciler, bir ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlar." denilmektedir. Öğrenciler istedikleri takdirde farklı derslerde ya da aynı derste birden fazla proje hazırlayabilir. Projeler teslim edildikleri yarıyılta değerlendirilir.
- b) Not çizelgesinde projeye ait sütun sayıları üç olarak belirtilmesine rağmen, öğrenciler bir yıl içerisinde istedikleri sayıda proje alabilirler. Aynı dersten birden fazla proje alan öğrencilerin proje notu, projelerden aldıkları puanların aritmetik ortalaması alınarak belirlenir.
- c) Öğrenciler farklı derslerden proje almışlarsa, aldıkları puanlar o derslerin projeyi teslim ettikleri yarıyıl notuna dahil edilir.
- d) Öğrencinin proje çalışmasını hangi dersten alacağı, 1-5. sınıflarda sınıf öğretmenin, 6-8. sınıflarda şube rehber öğretmenin gözetiminde belirlenir. Projeler ilgili branş ya da sınıf öğretmenlerinin gözetiminde gerçekleştirilir.

- e) Proje konuları zümre öğretmenleri tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de kendi ilgi duydukları alanlara göre bireysel ya da grup olarak proje konusu belirleyebilirler.
- f) Verilen proje konuları öğrencilerin düzeyine uygun ve yerel imkanlara göre yapılabilecek nitelikte olmalıdır.
- g) Grup halinde yapılacak projelerde grupların, öğrencilerin cinsiyet, başarı durumu vb. özellikleri bakımından heterojen olmasına dikkat edilmelidir.
- h) Grup çalışmalarında grup üyelerinin görev dağılımı projenin her aşaması için net olarak yapılmalıdır. Görev dağılımı grup üyeleri tarafından yapılarak öğretmenin onayı alınır.
- i) Projenin her aşamasında görevlerin yapılıp yapılmadığı, aşamanın bitiminde öğretmen tarafından kontrol edilir ve grup üyelerine geri bildirim verilir. Görevini yeterince yerine getirmeyen öğrencilerin bireysel özelliklerine de dikkat edilerek gerekli önlemler alınır.

2.6.5. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrencilerin bir konuda neleri öğrendiğini ve neleri öğrenemediğini belirlemek için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden biridir. Bu teknikte, genelden özele doğru yapılan bir sıralamayla doğru ve yanlış ifadeler verilerek öğrenciden doğru olanı seçmesi beklenir. Bu doğrultuda 8 veya 16 seçimlik ifadeler listesi ile sonlanan bir dallanmış ağaç oluşturulur. Bu yöntem (Karahan, 2007, 16);

- Öğrencilerin hangi önermelerde yanlışlıklar yaptığını belirlemede,
- Öğrencide varolan kavram yanlışlarını ortaya çıkarmada,
- Öğrencilerin eksik olduğu ya da yanlış öğrendiği konuları belirlemede,
- Öğrencinin ön bilgilerini belirlemede,
- Öğrencilerin önermelerden yararlanarak öğrenmenin gerçekleştirilmesinde kullanılabilir.

2.6.6. Yapılandırılmış Grid

Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden biri olan yapılandırılmış gridin en önemli amacı, öğrencilerin bilgi seviyesini, eksikliklerini ve kavram yanlışlarını tespit etmektir. Bu tekniğin uygulaması şu şekilde gerçekleşmektedir:

- Öğrencinin seviyesine uygun olarak 9 ya da 12 kutucuk hazırlanır.
- Gridi hazırlamak üzere öğretmen, konuyla ilgili bir soru hazırlar ve sorunun yanıtını rastgele kutucuklara yerleştirir.
- Daha sonra ikinci soruyu hazırlar ve yine kutucuklara yanıtları yerleştirir. İkinci sorunun yanıtını teşkil eden kutucuklardan bir kısmı birinci soru için de geçerli olabilir.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Grid tekniğinin genel yapısı

Kutucuklara konu ile ilgili kavramlar, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller gelişigüzel bir şekilde yerleştirir. Kutucukların içeriğinin değiştirilebilmesi hem görsel hem de analitik düşünebilme olanağı sağlaması açısından önemlidir (Karahana, 2007, 14-16).

Öğrencilere konuyla ilgili değişik sorular verilir. Öğrencilerden, her soru için doğru kutucuğu bulmaları ve kutucuk numaralarını mantıksal ve işlevsel olarak sıralamaları beklenir. Öğrencilerin verdiği cevap o konudaki bilgi seviyesini, bilgi eksikliğini, kavramsal bağları veya yanlış kavramları gösterir (Bahar, 2002; Akt: Karahana, 2007, 15).

Yapılandırılmış grid tekniğinin analiz yönteminde ise şu formül kullanılır:

$$C_1/C_2-C_3/C_4$$

C_1 = Doğru seçilen kutucuk sayısı

C_2 = Toplam doğru kutucuk sayısı

C_3 = Yanlış seçilen kutucuk sayısı

C_4 = Toplam yanlış kutucuk sayısı

Bu formüle göre öğrencilerin puanları -1, 0 ve +1 arasında değişir. Bu puanı on üzerinden değerlendirmek için, önce negatifliği ortadan kaldırmak amacı ile bu puan 1 ile toplanır ve elde edilen sayı 5 ile çarpılır.

Yapılandırılmış grid tekniğinin avantajları şu şekilde sıralanabilir:

- Bu teknik ile hazırlanmış sorularda kutucukların içerisine kelimeler, resimler, sayılar, eşitlikler, tanımlar veya formüller konulabilir.
- Hem doğru kutucukların seçimi, hem de bunların mantıksal sıraya dizilmesi konuyu çok iyi bilmeyi ve anlamayı gerektirir.
- Yanlış seçilen kutucuklar öğrencilerin konu hakkındaki eksik veya yanlış bilgilerini ortaya çıkarır.
- Yapılandırılmış grid tekniğinde kısmi bilgi de değerlendirilir ve ödüllendirilir. Öğrenci seçtiği her doğru kutucuk için puan alır.
- Bu teknikte çoktan seçmeli testlerin aksine doğru olmayan bilgiler sorulmaz; yani kutucuklardaki her bilgi bir soru için gerekli cevap olmayabilir; ama diğer bir soru için mutlaka cevap teşkil eder. Bu nedenle yanlış şıkları eleyerek doğru cevabı bulma stratejisi saf dışı edilmiş olur.
- Bu teknikte soru hazırlanması başlangıçta öğretmenler için biraz zahmetli olabilir, ama zamanla bu metot etkili bir biçimde kullanılabilir.
- Hazırlanan sorular çok kısa zaman diliminde uygulanabilir.

2.6.7. Kavram Haritaları

Kavram haritaları, bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri gösteren grafiksel araçlardır. Bilgiyi organize etmek ve sunmak için düzenlenen bu araçlar, öğrencilerin kavramları nasıl algıladığını ve sentezlediğini anlamada, ön kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede ayrıca kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılan iki boyutlu bir şemadır (Kaya, 2003). Ausebel'in bilişsel öğrenme teorisine dayalı olarak 1970'li yıllarda Novak ve arkadaşları tarafından öğretim aracı olarak geliştirilen kavram haritaları, kavramlar arasındaki ilişkileri somut

olarak ortaya koyduğundan, öğrencilerin bilişsel yapılarının araştırılmasında alternatif değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir niteliktedir.

Novak ve Gowin (1984) kavram haritalarının aşağıdaki durumlarda kullanılabileceğini belirtmektedirler.

- ✓ Bilgileri organize hale getirmede
- ✓ Öğrencilerle kavramların anlamlılığını tartışmada
- ✓ Yanlış anlamaları gidermede
- ✓ Yüksek seviyeli düşünme yeteneği geliştirmede

Kavram haritası oluşturma aşamaları şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrencilere önceden hazırlanmış bir kavram haritası örneği gösterilir.
- Kavramların örnek harita üzerinde nasıl birleştiği sorulur.
- Harita üzerinde yer alan çapraz bağlantıların neyi ifade ettiğini gösterilir.
- Öğrencilerden yeni bir kavram haritası oluşturmak için önceden bildikleri kavramları ya da kendilerine verilen kısa bir metinden çıkaracakları kavramları listelemeleri istenir.
- Öğrencilerin bu kavramları genelden özele doğru sıralamaları sağlanır.
- Konuyla en ilgili olan kavramı daire içerisine almaları söylenir.
- Öğrencilerin konuyla ilgili en önemli kavramdan daha az önemli olduğunu düşündükleri kavrama doğru kavram ilişkisini kurarak kavram haritalarını oluşturmaları sağlanır.
- Öğrencilere kendi kavram haritalarına dayanan bir hikâye yazdırılır.

Novak ve Gowin (1984) kavram haritalarının öğrencilerin aktif katılımıyla yapılmasının daha etkili olduğunu savunmaktadır. Çünkü bu çeşit bir aktivite ile öğrenci zihnindeki fikirlerle çizilen harita arasında bir ilişki kurmak zorundadır.

2.6.8. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin belli bir konuda kendisini değerlendirmesidir. Öz değerlendirme, öğrencilerin gelişimi için basamak basamak geliştirilmiş, gelecekte üzerinde çalışmak istedikleri konularda verimli olmalarını sağlayacak, onların kendi yeteneklerinin farkına varmalarına yardımcı olan bir yaklaşımdır (Kaptan ve Önal, 2006, 12).

Öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varmasına olanak sağlayan öz değerlendirme, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, özellikle başarı düzeylerini ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmeleri olarak da açıklanabilir. Öz değerlendirme ile öğrenciler, okulda yaptıkları çalışmaları nasıl yaptıklarını ve bu çalışmaları yaparken nasıl düşündüklerini değerlendirirler.

Öz değerlendirme;

- Bireylerin yeteneklerini kendilerinin keşfetmelerine yardımcı olur,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini tanımalarına yardım eder,
- Performansının düzeyi hakkında karar vermek için kişisel ya da kişiler arası ölçüt koymada öğrencilere fırsatlar sunar,
- Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin yükselmesine yol açar,
- Öğrencilerin değişik durumlarda davranışlarını kontrol altına almalarını sağlar (MEB, 2004-b, 77).

Bu gibi olumlu özelliklerinin yanı sıra öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken yanlış davranabilmeleri öz değerlendirmenin en önemli sınırlılığıdır.

2.6.9. Akran Değerlendirme

Bir grup içinde yer alan öğrencilerin akran veya akranlarını değerlendirdiği süreçtir. Akran değerlendirmede öğrenciler, arkadaşlarının hazırladığı ödevleri, araştırmaları, projeleri vb. çalışmalarını değerlendirirler. Öğrenciler, akranlarını değerlendirirken kendilerinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlarlar. Akran değerlendirme, öğretmene öğrencilerin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim sağlar (ODTÜ, 2006).

Akran değerlendirmesi (MEB, 2007);

1. Öz değerlendirme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlar.
2. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlar.
3. Öğrencilerin, öğretmenin dışında başka kişiler tarafından da dönüt almasını sağlar.

4. Değerlendirmeye temel oluşturan beceriler ve ölçütlerin saptanması konusunda öğrenciye bir bakış açısı sağlar.
5. Becerileri vurgular, katılımı teşvik eder, alınacak not üzerinde değil öğrenme üzerinde yoğunlaşılmasını sağlar, geri bildirim sağlar, sorumluluğu öğretir, eleştirel yetenekleri geliştirir, rekabete karşı işbirliğine dayanan öğrenmeyi teşvik eder, öğrenciler arasındaki etkileşimin önemini kavratır.

Bu değerlendirmenin pek çok yararı yanında bazı sakıncaları da vardır. Öğrenciler birbirlerini değerlendirirken yanlı davranabilirler. Arkadaşların birbirilerine olan yakınlıkları düşük veya yüksek puan vermede etkili olabilir. Bu nedenle öğrencilere değerlendirme yapmaları için ölçütler sunulması bu durumu önlemeye yardımcı olur.

2.6.10. Gözlem

Gözlem öğrencilerin sınıf içerisindeki hareket, davranış ve katılımlarını ölçmek için yapılır. Gözlem süreci, okulların açılması ile başlar ve eğitim-öğretim yılının sonuna kadar devam eder. Öğrencilerin soru ve önerilere verdikleri cevaplar, sınıf içi tartışmalara katılımlarını, grup çalışmalarına ve tartışmalarına katılımlarını ve öğrencinin sınıf içi ve sınıf dışı davranışlarını takip eden öğretmen genel değerlendirmelerini, dokümanlar halinde tutar. Öğretmen yapmış olduğu gözlemleri not çizelgesinde ders ve etkinliklere katılım notu olarak değerlendirebilir (Tabak, 2007, 31).

Çıktılarının görülebildiği bazı alanlarda bu yöntem oldukça önemlidir. Uygulamada hız ve zaman önemlidir. Gözlemler, öğrenciler hakkında doğru ve çabuk bilgiler sağlar (ODTÜ, 2006). Aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi, öğretmenlere gözlem yapmada kolaylık sağlayacaktır (MEB, 2007);

1. Bütün öğrenciler için aynı ölçütler kullanılmalıdır.
2. Her öğrenci birkaç kez gözlemlenmelidir.
3. Her öğrenci değişik durumlarda ve farklı günlerde gözlemlenmelidir.
4. Her öğrenci değişik özelliklere, becerilere ve davranışlara göre değerlendirilmelidir.

2.6.11. Çalışma Yaprakları

Çalışma yaprakları sayesinde öğrencilerin, deney düzeneği kurma, ölçüm yapma, verileri tablolara kaydetme, kaydedilen bu verileri yorumlama ve grafiğe geçirme, vb. bilimsel süreç becerilerinin gelişmesi sağlanmaktadır. Bunun yanında kavramlarla ilgili bir ya da birden fazla durumu kendi yaptıkları etkinlikler vasıtasıyla inceleme fırsatı bulan öğrenciler, kavramları yanlışlıklardan uzak bir biçimde zihinlerinde yapılandırabilmektedirler (Coştu, Karataş ve Ayas, 2003, 36).

Çalışma yapraklarında, öğrencinin dikkatini konuya ya da kavrama çekebilmek için şekillerin, tabloların, resimlerin, deney düzeneğinin kurulu şeklinin, yönergelerin ve soruların organizasyonuna dikkat etmek gerekmektedir (Kurt, 2002).

2.6.12. Gösteri

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden gösteri, öğrencilerin bir konu veya durum ile ilgili fiziksel beceri ya da yeteneklerini göstermelerinde kullanılabilir. Gösteri tekniğinde derecelmeli ölçekler ve kontrol listeleri kullanılarak değerlendirilme mümkün olabilmektedir (MEB, 2004-b, 76).

2.6.13. Mülakat (Görüşme)

Mülakatlar, öğrencilerin çalışmalarının ve konuları nasıl ya da hangi düzeyde anladıklarının değerlendirilmesinde kullanılır (MEB, 2004-c, 76). Mülakatlar sayesinde öğrencilerin deneyimleri, tutumları, zihinsel algıları ve düşünceleri gibi gözlenemeyen özellikleri belirlenebilir. Öğretmenler mülakat yoluyla, öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarırken, öğrencilerin kendileri ve öğretmenleri ile olan etkileşimini geliştirirler. Bu teknik, öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinin gelişmesine olanak sağlar (Fer ve Cırık, 2007, 195). Ayrıca bu teknik, video ile kaydedilerek daha sonradan bu verilerin ayrıntılı incelenmesine olanak sağlar. Eğer kamera imkanı yoksa her mülakat uygulamasından sonra notlar tutulabilir ve teyp kayıtları ile birlikte yorumlanabilir. Mülakat sırasında öğrencilerin davranışları dikkatli bir şekilde takip edilmeli ve öğrencilerin çözümlerine ve açıklamalarına kesinlikle müdahale edilmemelidir.

Mülakat sırasında dikkat edilecek hususlar şunlardır (Fer ve Cırık, 2007, 196):

- Mülakat yaparken kişiler arası ilişkilerin değerlendirilmesi, bir uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi ile neden, nasıl gibi soruların cevaplanması amaçlanmalıdır.
- Öğrencilere mülakatın süresi ve nedeni hakkında bilgi verilmelidir.
- Öğrencilere bir uygulamanın olumsuz yönlerini de belirtmeleri gerektiği açıklanmalıdır.
- Uygun durumda mülakat kayda alınmalıdır.

Bazı örnek görüşme soruları:

- Bir olayı (konuyu, yöntemi, fikri) değişik yolla açıklayabilir misin?
- Bu etkinliği tekrar yapsaydın aynı sonuçları bulur muydun?
- Bu etkinliği daha kolay yapmanın başka bir yolu var mı?
- Bu konuyla ilgili “gerçek yaşamından” bir örnek verebilir misin?

2.7. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusuyla ilgili ulaşılan yurt dışı ve yurt içinde yapılmış araştırmalar, sonuçlarıyla birlikte sunulmuştur. Araştırmalar, yurt dışı ve yurt içinde yapılmış olması yönünden iki başlık altında ele alınmıştır.

2.7.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Moon ve Callahan (2001) tarafından yapılan “Sınıf İçi Performans Değerlendirme: Standartlara Dayalı Bir Sınıftaki Neye Benzemeli?” isimli çalışmalarında eğitim ve öğretim içinde yapılan değerlendirmelerin bir aracı olan performans değerlendirmenin eğitimdeki kaliteyi artırıcı yönde bir adım olduğu vurgulanmış ve çalışmanın sonuç kısmında şunlara değinilmiştir:

- ✓ Eğer eğitimciler, eğitim ve değerlendirme için alternatifler üretir ve öğrenme ilkelerinin temelinde değişiklik yapabilirlerse çağdaş eğitim koşulları açısından öğrencileri daha iyi hazırlayabilirler.
- ✓ Eğitimdeki etkililik için eğitimciler, bugünün öğrenenlerdeki farklılıkları takip ederek eğitim ve değerlendirmeyle ilgili paradigmaları incelemelidirler.

- ✓ Değerlendirmeler, kritik konularda çoklu bakış açısıyla yapılmalı ve eğitimciler, değerlendirme yaparken yaratıcı yollar bulmalıdır.
- ✓ Eğitimciler, bütün öğrencilere öğrenme için fırsatlar sağlamalı ve öğrencilerin profillerine ve performans düzeylerine bağlı değerlendirmeler yapmalıdır.

Linn, Baker ve Dunbar'ın (1991) “Karmaşık, Performansa Dayalı Değerlendirme: Beklentiler ve Geçerlilik Ölçütü” isimli çalışmalarında alternatif değerlendirmelerin ciddi bir şekilde geçerliliği için planlanan ve planlanmayan sonuçlara dair kanıta, özel değerlendirme görevlerinde gösterilen performans derecesine ve değerlendirmelerin kurallara uygun olarak yapılmasına gereksinim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, değerlendirmenin geleneksel ve alternatif formlarına dair geçerliliğe öncelik verilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Johnson ve Arnold'ın (2007) “Bir Yardımcı Değerlendirmeyi İnceleme: Neyi Test Ediyoruz?” adlı çalışmalarında yardımcı değerlendirme sistemlerinin öğretim programlarını geliştirmek için gerekli potansiyele sahip olduğu ve program içerisinde yer alması gereken bu sistemlerin eksikliğinin öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışma, bu olasılıkları fark etmek için yapılması gereken birçok işin olduğunu göstermiştir. Ayrıca çalışmada, yardımcı değerlendirme sistemlerinin gelişim süreci hakkında sürekli bilgilendirmeyi sağladığı ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin tanınmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Hargreaves ve Earl'ün (2002) “Alternatif Değerlendirme Reformuna Bakış Açıları” adlı araştırmalarında alternatif değerlendirme reformuna dair bakış açılarının her birinin daha işbirlikçi ve yansıtıcı, daha eleştirel ve yetki verici, teknolojik olarak daha gelişmiş öğretim, öğrenim ve değerlendirme yapmak için fırsatlar sunduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitimsel yönden özenli, tarafsız ve güçlendirilebilir durumlar içeren alternatif değerlendirme reformunu harekete geçirebilecek eğitimsel değerlerin çok önemli olduğu belirlenmiştir.

Struyven, Dochy ve Janssens'in (2008) değerlendirme yöntemlerine yönelik öğrencilerin tercihlerinin dinamiklerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında,

araştırma koşullarının her birinde uygulanan değerlendirme yöntemleri, öğrenciler tarafından onların sınavlarından sonra büyük ölçüde değerlendirilmiştir. Çalışmanın üç hipotezi sonuçlarla büyük ölçüde desteklenmiştir. Şöyle ki; (a) bilinmeyen değerlendirmeler sevilmeyen değerlendirmelerdir, (b) öğrencilerin değerlendirme aracını iyice tanımaları tercihlerini bu araçlar yönünde değiştirmelerine neden olmuştur, (c) öğrencilerin değerlendirme yönteminin uygunluğu ile ilgili algıları onların tercihlerini etkilemiştir.

Hall ve Kavanagh'ın (2002) "İrlanda Cumhuriyetindeki Başlıca Değerlendirme: Çatışma ve Anlaşmalar" adlı çalışmalarında ise İrlanda'da yeniden yapılandırılan öğretim programındaki değerlendirme tanımlarının çoğunlukla değerlendirmedeki çağdaş yaklaşım çizgisinde olduğu ancak, öğretmenlerin bu değerlendirme yaklaşımlarını etkin bir biçimde uygulayabilmeleri için mesleki gelişim yönünden eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ülkemizde de ilköğretim programındaki yenilik ve gelişmelerin programın bir ögesi olarak ölçme ve değerlendirmeye yansımalarıyla bu alanda çeşitli yönde araştırmalar yapılmıştır. Ulaşılabilen ölçüde bazı araştırmaların sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Topal (1999) "İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı araştırmasında;

- Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun davranma eğilimi içine girdikleri,
- Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmenin sağlam temellere dayanan, güvenilir sonuçlar vermesini istemelerine rağmen, ölçme değerlendirmeyi olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerden aynı düzeyde kaçınma eğilimi gösterdikleri,
- Öğretmenlerin yarısının, başarı dışındaki faktörlerin ölçme değerlendirmeye katılabileceğini belirtmekle, ölçme ve değerlendirme tekniklerini, amacına uygun kullanmadıkları yönünde güçlü ipuçları verdikleri,

- Öğretmenlerin objektif bir değerlendirmede kararın öğretmene bırakılması şeklinde görüş belirtmeleri, kendilerini ölçme değerlendirme konusunda yeterli algıladıkları, sonuçlarına ulaşmıştır.

Kaynak (2000) “Ortaöğretim Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirmesi” isimli çalışmasında öğretmenlerin, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin farklı eylemler olduğu görüşünü benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırma sonuçları, öğretmenlerin bir ölçme aracı kullanmadan, sadece gözlem yoluyla ölçme ve değerlendirme yapılamayacağını düşündüklerini göstermiştir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirmede en çok yazılı sınavları tercih ettikleri de, araştırmanın ortaya çıkardığı sonuçlar arasındadır.

Aydın’ın (2001) eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmanın sonuçları, ölçme ve değerlendirme konusunda, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanlara göre daha yeterli olduklarını göstermiştir.

Karaca’nın (2003) “Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları” adlı çalışması, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini yeterince kazanamadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Sulak (2005) tarafından yapılan çalışma, sınıf öğretmenlerinin sınavları hazırlama, uygulama ve değerlendirme konularında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermiştir. Yine bu araştırma sonuçları göstermiştir ki, mesleki kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenler, mesleki kıdemi 10 yıldan fazla olanlara göre daha fazla ölçme ve değerlendirme metodu kullanmakta ve değerlendirme kriterlerine daha fazla uymaktadırlar.

Demirezen (2005) tarafından sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerini almaya yönelik yapılan çalışmasında, öğretmenlerin, öğrenci başarısını ölçmek için mutlaka bir ölçme aracına gerek

olmadığını ve bu işin gözlemlerle de yapılabileceğini düşündükleri görülmüştür. Ayrıca çalışma kapsamındaki öğretmenler, öğrenci başarısını belirlerken öğrencinin psikolojik durumunu ölçüt olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin en sık kullandıkları ölçme aracının “çoktan seçmeli testler” olması dikkat çekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olması ortaya çıkan önemli sonuçlar arasındadır.

Yıldırım (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulları İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)” adlı çalışmada ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Alınan bu görüşler neticesinde, öğretmenler tarafından en fazla, uzun cevap gerektiren soruların kullanıldığı, öğrencilerin sınav başarılarını etkileyen en önemli faktörün heyecan ve kaygı olduğu, ölçme araçlarının öğrenci başarısını kısmen ölçtüğü ve öğrencilerin en çok sorulan soruların uzun olması konusunda şikayetçi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Arık (2006) “İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi” adlı araştırmasında, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kavram yanılgılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bulut’un (2006) “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirmesi” adlı çalışmasında, programda yer alan değerlendirme süreci ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Programda öngörülen değerlendirme teknikleri kazanımları ölçmede istenilen düzeyde etkili değildir.
- Türkçe, Matematik ve Hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çoklu değerlendirme tekniklerinin öğretmenler tarafından uygulanması beklenen düzeyde değildir.
- Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında öngörülen değerlendirme teknikleri, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişim düzeylerini dikkate alırken, Türkçe ve Matematik dersi öğretim programlarında bu durumun istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Ayrıca, bu çalışmada ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin bütün derslerin sorumluluklarını taşımaları nedeniyle, değerlendirme sisteminin her ders için ayrı ayrı değil, bir bütün halinde ele alınması gerektiği belirtilmiştir.

Erdemir (2007) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma neticesinde, öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi almadıkları ve ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Erdal (2007) tarafından yapılan “2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenler, yeni programda yer alan bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını matematik dersinde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, matematik programında yer alan bu ölçme ve değerlendirme araçları konusunda yeterince bilgilendirilmediklerini ve kaynak yetersizliğinin bu araçları kullanmayı olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Güneş’in (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri” adlı çalışmasında;

- Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini yeterince kazanamadıkları,
- Eğitim enstitüsü mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla yeterliğe sahip oldukları,
- Sınıf öğretmenlerinin amaca uygun ölçme ve değerlendirme yeterliklerini yeterince kazanamadıkları,
- Öğretmenlerin, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi konusunda geri bildirim sağlama yeterliğini yeterince kazanamadıkları, sonuçlarına ulaşmıştır.

Bir diğerk araştırmaya göre ise öğretmenlerin, yenilenen ilköğretim programlarındaki ölçme değerlendirme sürecini olumlu buldukları, teorik olarak anladıkları ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır (Çalık, 2007).

Gömlüksüz ve Kan (2007) “Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Tanıma Düzeylerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında, öğretmen adaylarının hem performans hem de portfolyo değerlendirmenin içeriğı ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ancak bu değerlendirme biçimlerini kullanarak elde edecekleri verileri değerlendirmeye katma noktasında daha az bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Bir başka araştırmada ise, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunun ölçme ve değerlendirme kavramları konusunda doğru tanımlamalar yapabilmesine karşın, bazılarının da bu kavramlar hakkında yanlış ve eksik bilgiye sahip olduğı ortaya çıkmıştır (Birgin, 2007).

Doğankın (2007) “İlköğretim Matematik Aday Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında elde edilen sonuç; ölçme ve değerlendirmenin klasik yaklaşımın ötesine geçemediğı ve yeni yaklaşıma uygun olarak ele alınan özellikleri yeterince yansıtamadığı yönündedir.

Güven ve Eskiürk’ün (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler” adlı araştırmalarında ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirmeye getirdiğı yeniliklerin program değışikliğinin üzerinden geçen zamana rağmen sınıf öğretmenleri tarafından kabul görülmesinde sıkıntı yaşandığı; öğretmenlerin, alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında birçok sorunla karşılaştıkları, en büyük sorunun da zaman yetersizliğı olduğı vurgulanmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini verimli şekilde uygulayabilmeleri için sundukları önerilerinde değerlendirme formlarının sayılarının azaltılması ve değerlendirmenin yeteneklere göre yapılması gibi fikirlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007) yaptıkları “İlköğretim Öğretmenlerin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler” adlı araştırmalarında, öğretmenlerin yüzde 70’ine yakın bir kısmının performans görevlerini öğrencilerin derse ilişkin öğrenmelerini yaşam durumlarıyla kullanmaları için verdikleri, yine öğretmenlerin yarısına yakın bir kısmının ayda veya bir buçuk ayda bir performans görevi verdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin performans görevi hazırlarken daha çok, ders kitaplarından, internetten ve farklı kaynak kitaplardan en az da başkalarınca hazırlanmış performans görevlerinden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Acat ve Demir’in (2007) “Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri” adlı araştırmalarında öğretmenler özellikle, her ders ve etkinlik için performans değerlendirme ölçeklerini çoğaltmanın, zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olmasının değerlendirme faaliyetlerinin sağlıklı uygulanmasını kötü yönde etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme faaliyetlerinde öğrencilerin objektif olamadıklarını belirten ifadeye katılmışlardır.

Gelbal ve Kelecioğlu’nun (2007) yaptıkları “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmada öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Araştırmaya göre, öğretmenler kendilerini en çok geleneksel yöntemler olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli görmektedirler. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin daha çok kendilerini yeterli olarak gördükleri ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Bir diğer araştırmada ise öğretmenlerin, yeni müfredat programı ile değişen eğitim ve öğretim anlayışı içerisinde, öğrenci başarılarını sadece sonuca ve ürüne dayalı olarak değil aynı zamanda süreç içerisindeki gelişimlerini, çabalarını ve başarılarını da değerlendirmenin önemini kavrayıp bu değerlendirme yöntemini uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kabaş, 2007).

Candur'un (2007) "Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi" adlı araştırmasında, öğretmenlerin öğretimde eksik yönleri belirlemek amacıyla ölçme ve değerlendirme yaptıkları, ölçme aracı olarak en sıklıkla çoktan seçmeli testleri kullandıkları, çoğunlukla sınav sorularının hazırlanmasında meslektaşlarıyla işbirliği yaparak fikir alışverişinde bulundukları sonucuna ulaşmıştır.

Tabak'ın (2007) "İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği)" adlı çalışmasında elde edilen sonuç, etkinlik sayısının fazla olması, değerlendirme etkinliklerinin uzun zaman alması, sınıf mevcutlarının fazlalığı, aile desteğinin azlığı, araç gereç yetersizliği, ders kitaplarındaki bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olması gibi faktörlerin programın uygulamasını zorlaştırdığı yönündedir.

Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2007) tarafından ilköğretim sınıf öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullandıkları, bazı alternatif değerlendirme yöntemlerini zorunluluktan uyguladıkları belirtilmektedir.

Orbeyi ve Güven'in (2008) "Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yeni matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin kendilerine yöneltilen değerlendirme araç türlerinden öğrenci ürün dosyası ve seçmeli testleri sık şekilde, ders tutum ölçeği ve grup değerlendirme formunu ise seyrek şekilde kullandıkları belirlenmiştir.

Şahin, Ersoy ve Kıran'ın (2008) sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim I. kademe matematik öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanma düzeylerinin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeyi “Öğrencilerin öğrenme durumlarını teşhis ederek öğretim programlarında belirtilen kazanımların edinim düzeyini belirlemek” amacıyla yaptıkları görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe matematik öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri konusundaki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde en çok yeterli olarak grup değerlendirmesini, en yetersiz olarak da projeyi buldukları görülmüştür.
- Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe matematik öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinde ise; en sık gözlemin, en nadir olarak da kavram haritasının kullanıldığı görülmüştür.

Ay, Karadağ ve Çengelci'nin (2008) “İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmalarında sınıf öğretmenleri, öğrencileri değerlendirmede performans görevlerinin kullanımına ilişkin olarak; performans görevlerine velilerin müdahalesinin azaltılması gerektiğini, performans görevlerinin yararlı olduğunu, öğrencileri düşünmeye ve araştırmaya yönlendirdiğini, ancak performans görevini öğrencinin kendisinin yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma kapsamında, performans görevlerinin öğrenci gelişimine katkısı konusunda sınıf öğretmenlerinin çoğunun performans görevlerinin öğrenci gelişimine katkı sağladığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Performans görevlerinin konularını belirlenmesine ilişkin olarak; sınıf öğretmenlerinin çoğu, kılavuz kitaplarında yer alan örnekleri uyguladıklarını dile getirmişlerdir. Performans görevlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin çoğu dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Performans görevleri konusunda yaşanan sorunlara ilişkin öneri olarak ise sınıf öğretmenlerinin çoğu bilgi teknolojisi sınıflarının sayısının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tüfekçioğlu ve Turgut'un (2008) “Yenilenen İlköğretim Programı Çerçevesinde Değişen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Karşılaştıkları Zorluklar” adlı araştırmaları sonucunda yenilenen ölçme ve değerlendirme programına karşı öğretmenlerin bakış açıları değerlendirildiğinde

öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını tanımadıkları, ölçme ve değerlendirme tekniklerini tanıyan öğretmenlerin de karşılaştıkları zorluklar nedeniyle uygulamadıkları, klasik ölçme sistemine göre öğrencileri değerlendirdikleri gözlenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, çoğu ölçme araçlarını ne kadar kullanacaklarını yeteri kadar bilmediklerinden ölçme ve değerlendirme sürecinin çok zaman aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kazu, Pullu ve Demiralp'in (2008) birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenler, genel olarak yenilenen ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme sürecinin birleştirilmiş sınıflara uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda bu araştırmada, araç-gereç ve kaynak sıkıntısı gibi nedenlerle ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan ölçme araçlarının öğretmenler tarafından kullanılmasında zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili yeterli bilgiye sahip değildir. Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulayıp uygulayamayamalarına ilişkin elde edilen bulgular, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme etkinliklerini programda belirtilen esaslara göre yerine getiremediklerini göstermiştir. Ölçme ve değerlendirme süreci hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulayamadıkları belirlenmiştir. Araştırmanın ortaya çıkardığı bir diğer sonuç ise birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarından daha çok performans görevi, öğrenci ürün dosyası ve gözlem raporlarını kullandıkları yönündedir. Araştırma, birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin daha çok ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öğrenci seviyesine uygun olmamasından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Birleştirilmiş sınıflarda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin daha etkili biçimde uygulanması için öğretmenler, birleştirilmiş sınıflara özgü programların geliştirilmesi, hizmet içi eğitimlerde ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiler verilmesi ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının olduğu yerlerde araç-gereç temin merkezleri oluşturulması gibi öneriler geliştirmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olup, tarama (survey) modelindedir. Tarama modeli, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005, 77). Bu çalışmada da sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları varolduğu şekliyle betimlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 158 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görev yapan 1490 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Elazığ il merkezinde bulunan 47 ilköğretim okulunda görev yapan 590 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anket 590 öğretmene gönderilmiş, ancak yanlış veya eksik işaretlemelerden dolayı 515 anket işleme alınmıştır. Elazığ iline bağlı merkez köylerde bulunan ilköğretim okulları ve bu okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri de 158 okul ve 1490 sınıf öğretmeni sayısına dahil olup örnekleme dahil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek amacıyla ilgili literatür taraması yapıldıktan sonra bir anket taslağı geliştirilmiştir. Geliştirilen bu taslak için sınıf öğretmenleri ve konuyla ilgili uzmanlarla görüşülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin ve uzman kişilerin görüşleri doğrultusunda yapılan gerekli düzenleme ve değişikliklerin ardından oluşan ankette, öğretmenlerin kişisel bilgilerini, ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilip bilmeme durumunu, bu yöntem-teknikleri kullanma sıklığını, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerini, ölçme ve değerlendirme sürecindeki

uygulamalarını, bu süreçte yaşadıkları zorlukları ve bu sürecin daha etkili uygulanabilmesi için geliştirilen önerilerini saptamak amacıyla toplam 119 madde yer almaktadır.

Hazırlanan ankette sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilip bilmeme durumlarını belirlemek amacıyla “*biliyorum, kısmen biliyorum, bilmiyorum*”, ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarını belirlemek amacıyla “*evet, kısmen, hayır*”, bu süreçte yaşadıkları zorlanma durumlarını belirlemek amacıyla “*zorlanıyorum, kısmen zorlanıyorum, zorlanmıyorum*”, şeklinde 3'lü; ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerini belirlemek amacıyla “*tamamen katılıyorum, katılıyorum, kısmen katılıyorum, katılmıyorum, hiç katılmıyorum*”, ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklığını belirlemek amacıyla da “*her zaman, sık sık, bazen, nadiren, hiçbir zaman*” şeklinde 5'li likert tipinde hazırlanmış bölümler yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Hazırlanan anket, araştırmacı tarafından 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Yapılan uygulama neticesinde elde edilen veriler, kontrol edilip gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizi SPSS 15.0 for Windows Evaluation Version paket programı ile yapılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada varyans analizi, t-testi, Kruskal Wallis-H (KWH), Mann Whitney U (MWU) ve scheffe testleri kullanılmıştır.

Ankette yer alan ilgili maddelerin gerçekleşme düzeyini belirlemek için aşağıda belirtilen puan aralıkları baz alınmıştır.

Hiç Katılmıyorum / Hiçbir Zaman	1.00 – 1.80
Katılmıyorum / Nadiren	1.81 – 2.60
Kısmen Katılıyorum / Bazen	2.61 – 3.40
Katılıyorum / Sık Sık	3.41 – 4.20
Tamamen Katılıyorum / Her Zaman	4.21 – 5.00

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUMLANMASI

Bu bölümde ilgili literatürün taranması ve uzman görüşlerinin alınması sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemek amacıyla hazırlanan anket ile elde edilen verilere dayalı olan bulgular ve bulguların yorumlanması yer almaktadır.

4.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan okul, eğitim-öğretim verilen sınıf, sınıftaki öğrenci sayısı, lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi alma ve ölçme ve değerlendirmeyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin bulgular çizelgeler halinde verilmiştir. Çizelge 1’de sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Araştırmaya katılan 515 sınıf öğretmenin 310’unu erkek, 205’ini ise kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin yüzde 60.2’si erkek, yüzde 39.8’i ise kadındır. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

Çizelge 1. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek	310	60.2
Kadın	205	39.8
Toplam	515	100.0

Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine ilişkin bulgular çizelge 2’de yer almaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yüzde 10.7'si 0-5 yıl arası, yüzde 13.4'ü 6-10 yıl arası, yüzde 29.9'u 11-15 yıl arası, yüzde 13.6'sı 16-20 yıl arası, yüzde 11.6'sı 21-25 yıl arası, yüzde 20.8'i ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamında en fazla 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin olduğu görülmüşken, 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin oranının da yüksek olması dikkat çekmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin genelde köy ve ilçelerde görev alması; Elazığ il merkezinde görev yapan ve 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin oranının en az çıkmasının bir kanıtı olarak gösterilebilir.

Çizelge 2. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 yıl	55	10.7
6-10 yıl	69	13.4
11-15 yıl	154	29.9
16-20 yıl	70	13.6
21-25 yıl	60	11.6
26 yıl ve üzeri	107	20.8
Toplam	515	100.0

Çizelge 3'te araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çizelge 3. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Dağılımları

Mezun Olunan Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	178	34.6
Eğitim Enstitüsü	193	37.5
Fen Edebiyat Fakültesi	55	10.7
Diğer	89	17.2
Toplam	515	100.0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakültelere göre dağılımlarına bakıldığında, yüzde 34.6'sının eğitim fakültesinden, yüzde 37.5'inin eğitim enstitüsünden, yüzde 10.7'sinin fen edebiyat fakültesinden ve yüzde 17.3'ünün ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Diğer fakülte mezunları arasında mühendislik, su ürünleri, iktisat ve idari bilimler ile veterinerlik gibi fakültelerden mezun olan öğretmenler bulunmaktadır. Araştırmada eğitim enstitüsü mezunlarının çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır (Bu orana ilgili üniversitelerin lisans tamamlama bölümlerini bitirmiş öğretmenler de dahil edilmiştir). Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin dağılımda sahip olduğu oran, eğitim enstitüsü mezunlarının sahip olduğu orana yakındır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim verdikleri sınıflara ilişkin bulgulara çizelge 4'te yer verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yüzde 18.8'i 1. sınıfa, yüzde 19.2'si 2. sınıfa, yüzde 20.4'ü 3.sınıfa, yüzde 20.2'si 4.sınıfa ve yüzde 21.4'ü 5.sınıfa eğitim-öğretim vermektedirler. Katılımcıların eğitim-öğretim verdikleri sınıfa göre dağılımlarına ait oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Çizelge 4. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıfa Göre Dağılımları

Eğitim- öğretim verilen sınıf	f	%
1. Sınıf	97	18.8
2. Sınıf	99	19.2
3. Sınıf	105	20.4
4. Sınıf	104	20.2
5. Sınıf	110	21.4
Toplam	515	100.0

Çizelge 5'te sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim verdikleri sınıftaki öğrenci sayısına ilişkin bulgular yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yüzde 1.7'sinin 5-14 arası, yüzde 25.3'ünün 15-24 arası, yüzde 45.8'inin 25-34 arası, yüzde 27.2'sinin 35 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıflarda görevlerini sürdürdükleri

görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında 25-34 öğrencinin bulunduğu sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Elde edilen bu bulgu; Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre Türkiye genelinde ilköğretimde derslik başına düşen öğrenci sayının 34 olması (Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim, 2006-2007) ve yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasında sınıf mevcudunun önemi ile ilişkilendirildiğinde; olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir.

Çizelge 5. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıftaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımları

Sınıftaki öğrenci sayısı	f	%
5-14	9	1.7
15-24	130	25.3
25-34	236	45.8
35 ve üzeri	140	27.2
Toplam	515	100.0

Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini alıp almamalarına ilişkin bulgulara çizelge 6'da yer verilmiştir.

Çizelge 6. Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Eğitimi Süresince Ölçme ve Değerlendirme Dersini Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersini Alma Durumu	f	%
Evet	413	80.2
Hayır	102	19.8
Toplam	515	100.0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yüzde 80.2'si lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini almıştır. Öğretmenlerin yüzde 19.8'i ise lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini almadıklarını belirtmişlerdir. Buna göre

araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çoğunun lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini aldığı görülmektedir. Araştırma kapsamında eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin oranının yüksek olmasının, bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirmeye ilgili hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına ilişkin bulgular, çizelge 7’de sunulmuştur.

Çizelge 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	f	%
Evet	326	63.3
Hayır	189	36.7
Toplam	515	100.0

Çizelge 7 incelendiğine araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin yüzde 63.3’ünün yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yüzde 36.7’si ise hizmet içi eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alanların oranının yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Ancak ilköğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesindeki değişim ve gelişmelerle ilgili öğretmenlerin yüzde 36.7’sinin henüz hizmet içi eğitim almamış olmaları düşündürücü bir durumdur.

4.2. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine uygulanan anket ile elde edilen veriler alt amaçlar doğrultusunda ele alınmıştır.

4.2.1. Lisans Eğitimi Süresince Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersi İle Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Süreci İle İlgili Alınan Hizmet İçi Eğitimin Katkısına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Çizelge 8’de lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini alan sınıf öğretmenlerinin bu dersin kendilerine olan katkısına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çizelge 8. Lisans Eğitiminde Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Katkısına Yönelik Dağılımlar

Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Katkısı	f	%
Hiçbir katkısı olmadı	29	7.0
Kısmen katkısı oldu	265	64.2
Çok katkısı oldu	119	28.8
Toplam	413	100.0

Lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan sınıf öğretmenlerinin yüzde 7.0’ı bu dersin kendilerine hiçbir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yüzde 64.2’si bu dersin kısmen katkısının olduğunu, yüzde 28.8’i ise çok katkısının olduğunu düşünmektedirler. Buna göre araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çoğunluğunun, aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkı sağladığı görüşünü benimsedikleri söylenebilir.

Çizelge 9’da yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimin kendilerine olan katkılarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin, yüzde 2.8’i bu eğitimin kendilerine hiçbir katkısının olmadığını, yüzde 69.3’ü kısmen katkısının olduğunu ve yüzde 27.9’u çok katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine katkısının olduğunu belirten öğretmenlerin oranının, bu eğitimin kendilerine hiçbir katkı sağlamadığını düşünen öğretmenlerin oranına göre daha yüksek olması olumlu bir durumdur.

Çizelge 9. Sınıf Öğretmenlerinin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimin Katkısına Yönelik Dağılımları

Hizmet İçi Eğitimin Katkısı	f	%
Hiçbir katkısı olmadı	9	2.8
Kısmen katkısı oldu	226	69.3
Çok katkısı oldu	91	27.9
Toplam	326	100.0

4.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uygulamada En Çok Zorlandıkları Derse İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırma kapsamındaki sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok zorlandıkları derse ilişkin dağılımları çizelge 10'da yer almaktadır.

Çizelge 10. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uygulamada En Çok Zorlandıkları Derse Yönelik Dağılımları

En çok zorlamılan ders	f	%
Hiçbiri	131	25.5
Türkçe	121	23.5
Matematik	98	19.0
Fen ve Teknoloji	55	10.7
Hayat Bilgisi	53	10.3
İfade ve Beceri Dersleri	29	5.6
Sosyal Bilgiler	28	5.4
Toplam	515	100.0

Çizelgede görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 10.3'ü Hayat Bilgisi dersinde, yüzde 19'u Matematik dersinde, yüzde 10.7'si Fen ve Teknoloji dersinde, yüzde 23.5'i Türkçe dersinde, yüzde 5.4'ü Sosyal Bilgiler dersinde ve yüzde 5.6 sı ifade ve beceri derslerinde ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada

zorlandıklarını belirtirken, yüzde 25.5'i hiçbir derste ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada zorlanmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada, öğretmenlerin çoğunluğunun hiçbir derste zorlanmadıklarını belirtmeleri dikkat çekmektedir. Diğer taraftan ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok zorlanılan dersin ise Türkçe dersi olduğu görülmektedir. Bu durumun Türkçe dersinde kompozisyon yazma, yeni bir hikaye oluşturma gibi etkinliklerle daha üst düzey becerilerin yoklanmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

4.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Belirlerken Hangi Kaynaklardan Yararlandıklarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlandıklarına yönelik görüşlerine göre dağılımları çizelge 11'de sunulmuştur.

Çizelge 11. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Belirlerken Hangi Kaynaklardan Yararlandıklarına Yönelik Dağılımları

Yararlanılan Kaynaklar	f	%
Öğretmen Kılavuz Kitaplarından	433	84.1
Ders Kitaplarından	400	77.7
İnternet	349	67.8
Ders Kitapları Dışındaki Farklı Kaynak Kitaplardan	287	55.7
Diğer Öğretmenlerden	186	36.1
Ansiklopedilerden	52	10.1
Gazete-Dergilerden	41	8.0
n = 515		

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere “*Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz?*” biçiminde bir soru yöneltilerek, birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri ifade edilmiştir. Bunun sonucunda

öğretmenlerin yüzde 67.8'i internetten, yüzde 77.7'si ders kitaplarından, yüzde 84.1'i öğretmen kılavuz kitaplarından, yüzde 55.7'si ders dışındaki farklı kaynak kitaplardan, yüzde 8.0'ı gazete ve dergilerden, yüzde 36.1'i diğer öğretmenlerden, yüzde 10.1'i ise ansiklopedilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin en çok öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum öğretmen kılavuz kitaplarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeteri kadar etkinliği içerdiği şeklinde yorumlanabilir. Ders kitapları, internet ve ders kitapları dışındaki farklı kaynak kitaplardan yararlanan öğretmenlerin de çoğunlukta olduğu göze çarpmaktadır. İnternet kullanımının yaygınlaşması ve bilgiye daha kolay ulaşmayı sağlaması öğretmenlerin internetten yararlanma oranını arttırmaktadır. Kutlu, Büyüköztürk ve Doğan (2007) tarafından yapılan *“İlköğretim Öğretmenlerinin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler”* isimli araştırmada, performans görevi hazırlarken öğretmenlerin daha çok ders kitapları, farklı kaynak kitaplar ve internetten yararlandıkları sonucuna ulaşılması, elde edilen bulguları desteklemektedir.

4.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Bilip-Bilmeme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Çizelge 12 incelendiğinde, öğretmenlerin genelinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bildikleri göze çarpmaktadır. Ancak, Çalık (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme gibi yöntem ve teknikleri bilme oranının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bunlardan özellikle performans görevi, portfolyo, gözlem ve proje ödevlerini bilme düzeyinin yüksek çıkması, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35. Maddesinde, ölçme ve değerlendirmenin bu yöntem-tekniklerle yapılması gerekliliğinin ve kullanılacak olan

bu yöntem-tekniklerin niteliği ile sayısının açık bir şekilde belirtilmiş olması ile ilişkilendirilebilir (26156 Sayılı Resmi Gazete, 2 Mayıs 2006).

Çizelge 12. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Bilip-Bilmeme Durumlarına Yönelik Dağılımları

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri	Biliyorum		Kısmen Biliyorum		Bilmiyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	423	82.1	73	14.2	19	3.7	515	100.0
Rubrik	210	40.8	114	22.1	191	37.1	515	100.0
Performans görevi	447	86.8	54	10.5	14	2.7	515	100.0
Proje ödevleri	436	84.7	59	11.5	20	3.9	515	100.0
Tutum ve ilgi testleri	295	57.3	140	27.2	80	15.5	515	100.0
Çalışma yaprakları	425	82.5	55	10.7	35	6.8	515	100.0
Gözlem	434	84.3	61	11.8	20	3.9	515	100.0
Mülakat	398	77.3	77	15.0	40	7.8	515	100.0
Öz değerlendirme	405	78.6	84	16.3	26	5.0	515	100.0
Akran değerlendirme	387	75.1	82	15.9	46	8.9	515	100.0
Seviye belirleme testi	414	80.4	68	13.2	33	6.4	515	100.0
Grup değerlendirme	380	73.8	93	18.1	42	8.2	515	100.0
Poster	296	57.5	131	25.4	88	17.1	515	100.0
Gösteri	355	68.9	117	22.7	43	8.3	515	100.0
Drama	367	71.3	107	20.8	41	8.0	515	100.0
Kavram haritaları	351	68.2	118	22.9	46	8.9	515	100.0
Tanılayıcı dallanmış ağaç	227	44.1	128	24.9	160	31.1	515	100.0
Yapılandırılmış grid	123	23.9	118	22.9	274	53.2	515	100.0

Bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun bilmediği yöntem ve tekniklerin; yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve rubrik olduğu görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin bilinmeme nedeni, ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri arasında diğerlerine göre daha az ön plana çıkmaları olabilir. Güven ve Eskiürk (2007), “*Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler*” isimli çalışmalarında da öğretmenlerin genelinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden olan rubrik ve yapılandırılmış gridi bilmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

4.2.5. Bazı Değişkenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi alma durumu ve yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlanması yer almaktadır.

4.2.5.1. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin cinsiyetlerine göre t-testi sonuçlarında görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirme sürecinin “*öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar*” maddesine erkek öğretmenler “*katılıyorum*” ($\bar{X} = 4.05$) düzeyinde, kadın öğretmenler ise “*tamamen katılıyorum*” ($\bar{X} = 4.21$) düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Yapılan işlemde erkek öğretmenler ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerde var olan öğrenme eksiklerinin ortaya çıkmasında ve bu eksiklerinin giderilmesi konusunda etkili olduğu görüşünü hem erkek hem de kadın öğretmenlerin benimsedikleri ifade edilebilir.

Çizelge 13. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları

M no	Maddeler	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene		t	p
					F	P		
1	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar.	Erkek	4.05	0.92	.681	.410	-2.127*	.034
		Kadın	4.21	0.74				
2	Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmış ulaşmadığını gösterir.	Erkek	3.97	0.90	.070	.791	-1.548	.122
		Kadın	4.09	0.77				
3	Derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olup olmadığını belirler.	Erkek	3.93	0.91	1.112	.292	-1.437	.151
		Kadın	4.04	0.82				
4	Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır.	Erkek	3.93	0.92	.203	.652	.094	.925
		Kadın	3.94	0.86				
5	Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkili olur.	Erkek	3.97	0.93	4.890*	.027	.983	.326
		Kadın	4.04	0.75				
6	Bireysel farklılıkları dikkate alır.	Erkek	3.84	1.00	6.742*	.010	-1.201	.230
		Kadın	3.94	0.87				
7	Konuların ne düzeyde kavrandığını belirler.	Erkek	3.97	0.93	5.105*	.024	-.470	.638
		Kadın	4.00	0.78				
8	Velilere öğrencinin durumu hakkında bilgi verir.	Erkek	3.85	0.94	1.227	.269	-.868	.386
		Kadın	3.92	0.88				
9	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır.	Erkek	3.80	0.96	8.103*	.005	-.853	.394
		Kadın	3.87	0.82				
10	Öğrenci, öğretmen ve velilere geri bildirim sağlar.	Erkek	3.85	0.94	12.160*	.001	-1.715	.087
		Kadın	3.99	0.78				
11	Aynı derste farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bir arada kullanılmasına uygundur.	Erkek	3.86	0.90	3.603	.058	-1.692	.091
		Kadın	4.00	0.84				
12	Öğrencilerin sorumluluk almasını sağlar.	Erkek	3.98	0.90	.029	.865	-.226	.821
		Kadın	4.00	0.83				

Çizelge 13'ten devam

M no	Maddeler	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene			
					F	p	t	p
13	Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır.	Erkek	3.86	0.94	6.063*	.014	-2.012	.045
		Kadın	4.02	0.83				
14	Öğrenciler tarafından anlaşılabilir etkinlikler içerir.	Erkek	3.82	0.90	.705	.402	.328	.743
		Kadın	3.79	0.83				
15	Tüm ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanmayı gerektirir.	Erkek	3.70	0.97	2.225	.136	.204	.838
		Kadın	3.68	0.86				
16	Harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerir.	Erkek	3.28	1.14	.072	.788	1.027	.305
		Kadın	3.18	1.13				
17	Öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yöneltir.	Erkek	3.85	0.92	6.682*	.010	-.465	.642
		Kadın	3.89	0.77				
18	Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.	Erkek	3.73	0.98	5.640*	.018	.860	.390
		Kadın	3.80	0.88				
19	Öğrencide kaygı ve stres yaratır.	Erkek	3.18	1.12	1.234	.267	1.452	.147
		Kadın	3.04	1.08				
20	Öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve daha etkili kullanmasına olanak sağlar.	Erkek	3.73	1.00	6.036*	.014	-.278	.781
		Kadın	3.76	0.87				
21	Öğrencilerin bilimsel çalışmalar yapmalarını sağlar.	Erkek	3.63	0.97	8.135*	.005	-.616	.538
		Kadın	3.68	0.83				
22	Çoklu zekayı dikkate alan etkinlikler içerir.	Erkek	3.83	0.95	16.997*	.000	-1.273	.203
		Kadın	3.93	0.77				
23	Oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerir.	Erkek	3.70	1.09	6.046*	.014	-.950	.342
		Kadın	3.79	0.95				
24	Velilerin ve öğrencilerin maddi yükünü artırır.	Erkek	3.50	1.16	1.461	.227	-.708	.479
		Kadın	3.58	1.09				

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinin “*harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerir*” ve “*öğrencide kaygı ve stres yaratır*” maddelerine kısmen katılırken, diğer maddelerin tümüne katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu iki maddeye diğer maddelerden daha az katılmaları ölçme ve değerlendirme sürecine olumlu baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin sınav başarılarını etkileyen en önemli faktörün kaygı ve heyecan olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerdiği ve velilerin maddi yükünü arttırdığı görüşlerine de “*katılıyorum*” düzeyinde görüş belirtmeleri dikkat çekicidir. Bu iki madde, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğretmenlerce olumsuz nitelendirilen özellikleri arasında sayılabilir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre yapılan analizinde farklılık olup olmadığına levene testi ile bakılmıştır. Bu test sonucunda homojen dağılım göstermeyen maddeler MWU testi yapılmıştır; ancak bu maddelerde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.2.5.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin mesleki kıdemlerine göre varyans analizi sonuçları çizelge 14’te sunulmuştur. Çizelgedeki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerdiği ve öğrencide kaygı ve stres yarattığına ilişkin maddelere kısmen katıldıkları, diğer maddelere ise “*katılıyorum*” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Çizelge 14. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. no	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri												Toplam	Homojenlik	Varyans		Fark (scheffe)		
	0-5 yıl (n=55)		6-10 yıl (n=69)		11-15 yıl (n=154)		16-20 yıl (n=70)		21-25 yıl (n=60)		26 ve üzeri (n=107)				F	p			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS							
1	4.40	.66	4.04	.72	4.09	.85	4.20	.84	4.13	.81	3.99	1.01	4.12	.85	1.102	.358	1.961	.083	-
2	4.35	.64	3.97	.69	3.99	.86	4.17	.87	3.92	.85	3.90	.98	4.02	.85	1.392	.226	2.811*	.016	-
3	4.24	.84	3.94	.73	3.95	.86	4.07	.92	3.98	.79	3.80	.99	3.97	.88	3.373*	.005	2.021	.074	-
4	4.10	.92	3.81	.83	3.97	.87	4.06	.92	3.72	.87	3.90	.95	3.93	.90	.405	.846	1.758	.120	-
5	4.18	.82	4.01	.78	4.04	.82	4.07	.86	3.78	.88	3.91	.97	4.00	.86	1.850	.102	1.677	.139	-
6	4.04	1.00	3.68	.88	3.98	.94	3.90	1.01	3.78	.83	3.82	1.00	3.88	.95	2.052	.070	1.461	.201	-
7	4.18	.82	3.94	.73	3.92	.81	4.11	.93	3.92	.91	3.94	1.02	3.98	.88	1.425	.214	1.172	.322	-
8	3.87	1.04	3.84	.85	3.82	.86	4.01	.96	3.92	.85	3.85	1.00	3.87	.92	1.102	.358	.470	.799	-
9	3.91	.97	3.71	.79	3.88	.85	4.00	.92	3.72	.90	3.76	1.03	3.83	.91	1.362	.237	1.216	.300	-
10	4.25	.75	3.80	.83	3.95	.81	4.00	.80	3.75	.88	3.78	1.05	3.91	.88	2.861*	.015	3.084	.009	-
11	4.16	.86	3.91	.80	3.92	.84	4.06	.90	3.95	.83	3.66	.96	3.91	.88	2.118	.062	3.071*	.010	1-6
12	4.15	.89	4.06	.78	3.97	.82	4.07	.87	3.77	.89	3.93	.95	3.98	.87	.843	.520	1.453	.204	-
13	3.95	.85	3.94	.86	3.94	.91	4.07	.84	3.88	.88	3.82	1.00	3.93	.90	.616	.687	.682	.637	-
14	3.71	1.00	3.70	.73	3.84	.86	4.06	.90	3.78	.80	3.72	.93	3.81	.88	1.613	.155	1.792	.113	-
15	3.56	.98	3.81	.83	3.73	.92	3.80	.96	3.53	.87	3.65	.99	3.69	.93	1.234	.292	1.058	.383	-
16	3.18	1.36	2.97	1.01	3.33	1.11	3.29	1.19	3.23	.95	3.28	1.18	3.24	1.14	3.721*	.003	1.051	.387	-
17	4.15	.76	3.72	.86	3.84	.89	3.96	.88	3.70	.89	3.88	.84	3.87	.86	.576	.718	2.167	.056	-
18	4.04	1.00	3.50	.87	3.82	.92	3.79	.96	3.58	.96	3.79	.91	3.76	.94	.319	.901	2.569*	.026	-
19	3.13	1.07	3.09	1.11	3.16	1.09	2.97	1.19	2.93	1.06	3.31	1.13	3.13	1.11	.643	.667	1.265	.278	-
20	4.00	.94	3.67	.98	3.68	.95	3.89	.96	3.67	.82	3.70	1.00	3.74	.95	.881	.493	1.484	.193	-
21	3.78	.98	3.62	.82	3.58	.95	3.81	.91	3.56	.85	3.64	.92	3.65	.91	.412	.841	.952	.447	-
22	4.05	.87	4.00	.75	3.87	.89	4.00	.80	3.68	.89	3.69	.97	3.87	.88	2.648*	.022	2.534	.028	-
23	3.71	1.05	4.04	.90	3.81	.98	3.69	1.22	3.72	.88	3.48	1.09	3.73	1.04	3.676*	.003	2.788	.017	-
24	3.40	1.23	3.61	1.06	3.64	1.09	3.61	1.27	3.45	1.06	3.38	1.15	3.53	1.14	1.150	.333	1.010	.411	-

Öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde ilgili maddelere scheffe testi uygulanmış ve aralarında fark olan gruplar belirlenmiştir. Bu testin sonuçlarına bakıldığında ölçme ve değerlendirme süreci “*aynı derste farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bir arada kullanılmasına uygundur*” maddesine 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin genel görüşlerin mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin lehine daha olumlu çıkması sevindirici bir durumdur.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin mesleki kıdeme göre levene testinde anlamlı fark çıkan maddelerine uygulanan KWH ve MWU testi sonuçları çizelge 15’te sunulmuştur.

Çizelge 15. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. no	Sıra Ortalaması						Kruskall Wallis H testi		MWU
	Mesleki Kıdem						KWH	p	
	0-5 yıl (n=55)	6-10 yıl (n=69)	11-15 yıl (n=154)	16-20 yıl (n=70)	21-25 yıl (n=60)	26 ve üzeri (n=107)			
3	302.90	246.45	254.83	274.99	256.88	236.45	9.809	.081	-
10	314.09	235.63	262.06	267.61	233.23	245.36	13.998*	.016	1-2, 1-3, 1-5, 1-6
16	254.18	221.98	269.66	263.55	255.40	264.24	5.671	.340	-
22	289.24	275.67	259.08	277.04	226.34	234.28	11.277*	.046	1-5, 1-6, 2-5, 4-5, 4-6
23	254.48	298.59	267.02	257.73	250.93	224.80	12.242*	.032	2-5, 2-6, 3-6,

Çizelge 15’e göre, yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ölçme ve değerlendirme süreci; “*öğrenci, öğretmen ve velilere geri bildirim sağlar*” maddesine 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl, 21-25 yıl ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu farkın ise meslekte yeni olan öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu meslekte yeni olan öğretmenlerin daha kıdemlilere göre ölçme

değerlendirme sürecinin öğrenciye, öğretmene ve veliye geri bildirim sağlama noktasındaki işlevine daha çok katıldıkları şeklinde ifade edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin çoklu zekayı dikkate alan etkinlikler içerdiği görüşüne ise 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl arası ve 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında; 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında; 16-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile hem 21-25 yıl hem de 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık belirlenirken bu farklılığın ise mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin görüşleri lehine olduğu bulunmuştur.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerdiğine ilişkin anket maddesine 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 21-25 yıl ve 26 ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık belirlenmiştir. Aynı zamanda 11-15 yıl ve 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin görüşlerinin de istatistiksel açıdan farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu duruma genel olarak bakıldığında, meslekte daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Acat ve Demir'in (2007) "*Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri*" isimli çalışmalarında da 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.5.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik varyans analizi sonuçları çizelge halinde sunularak yorumlanmaya çalışılacaktır.

Çizelge 16. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte								Toplam	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)	
	Eğt. Fak. (n=178)		Eğt. Enst. (n=193)		Fen-edb. Fak. (n=55)		Diğer (n=89)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		Levene	p	F	p		
1	4.25	.79	4.08	.93	3.89	.81	4.08	.79	4.12	.85	.470	.703	2.890*	.035	-
2	4.16	.77	3.97	.94	3.87	.82	3.96	.81	4.02	.85	.656	.580	2.516	.058	-
3	4.11	.85	3.94	.93	3.82	.84	3.85	.81	3.97	.88	.290	.833	2.752*	.042	-
4	4.04	.93	3.86	.91	3.85	.89	3.92	.79	3.93	.90	1.370	.251	1.410	.239	-
5	4.07	.92	3.93	.88	4.00	.82	4.00	.71	4.00	.86	4.228*	.006	.756	.519	-
6	3.89	1.00	3.85	.94	3.80	.99	3.97	.87	3.88	.95	1.176	.318	.421	.738	-
7	4.03	.86	3.99	.95	3.93	.84	3.90	.77	3.98	.88	.403	.751	.515	.672	-
8	3.90	.95	3.93	.95	3.76	.94	3.78	.78	3.87	.92	.329	.804	.866	.459	-
9	3.89	.92	3.81	.96	3.73	.89	3.82	.79	3.83	.91	.856	.464	.558	.643	-
10	4.02	.87	3.85	.94	3.80	.87	3.88	.74	3.91	.88	1.624	.183	1.465	.223	-
11	4.04	.84	3.87	.92	3.87	.94	3.79	.80	3.91	.88	.757	.519	2.035	.108	-
12	4.06	.89	3.95	.89	3.95	.87	3.93	.77	3.98	.87	.715	.543	.724	.538	-
13	3.98	.86	3.90	.95	3.91	.89	3.90	.89	3.93	.90	.403	.751	.294	.829	-
14	3.81	.90	3.82	.90	3.76	.84	3.78	.81	3.81	.88	.537	.657	.111	.954	-
15	3.68	.96	3.68	.96	3.69	.86	3.75	.84	3.69	.93	1.225	.300	.149	.930	-
16	3.21	1.19	3.24	1.14	3.22	1.15	3.30	1.02	3.24	1.14	.845	.470	.146	.932	-
17	3.92	.83	3.89	.84	3.67	1.04	3.82	.86	3.87	.86	3.037*	.029	1.301	.273	-
18	3.82	.96	3.75	.93	3.49	1.00	3.84	.84	3.76	.94	1.607	.187	2.012	.111	-
19	3.10	1.12	3.13	1.15	3.24	1.17	3.09	.97	3.13	1.11	2.675*	.047	.246	.865	-
20	3.78	.98	3.74	.96	3.65	1.02	3.72	.84	3.74	.95	.624	.599	.269	.847	-
21	3.66	.96	3.66	.90	3.58	.96	3.65	.84	3.65	.91	.835	.475	.126	.945	-
22	4.02	.84	3.77	.91	3.78	.96	3.82	.82	3.87	.88	1.663	.174	2.962*	.032	1-2
23	3.79	1.03	3.56	1.07	3.96	1.09	3.84	.89	3.73	1.04	2.261	.080	3.138*	.025	-
24	3.49	1.18	3.46	1.14	3.65	1.11	3.70	1.04	3.53	1.14	1.186	.315	1.193	.312	-

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerine bakıldığında “ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar” maddesine öğretmenlerin “katılıyorum” ($\bar{X} = 4.12$) düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, ölçme ve değerlendirme sürecinin eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşp ulaşmadığını gösterdiğini ve öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkili olduğunu düşünmektedirler. Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerde kaygı ve stres yarattığı görüşüne ise öğretmenlerin kısmen katıldıkları göze çarpmaktadır. Maddelere ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı farklılık tespit edilen maddelere Scheffe testi uygulanmıştır. Buna göre, ölçme ve değerlendirmenin çoklu zekayı dikkate alan etkinlikler içerdiği görüşünde eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında fark belirlenirken bu farkın eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin görüşleri lehine olduğu tespit edilmiştir. Yeni ilköğretim programının çoklu zekaya dayalı eğitimi ön planda tutmasına bağlı olarak programın ölçme ve değerlendirme ögesinde de çoklu zekaya dayalı etkinliklerin bulunduğu bilinmektedir. Bu durumun eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerce daha fazla benimsenmiş olması beklenen bir sonuçtur. Aydın’ın (2001) “*Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma*” isimli araştırması sonucunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin eğitim fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olanlara göre ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla yeterliliğe sahip oldukları görülmüştür.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin mezun oldukları fakülteye göre değerlendirilmesinde homojen dağılımın sağlanamadığı maddelere KWH ve daha sonrasında da MWU testi yapılmıştır; ancak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

4.2.5.4. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin eğitim-öğretim verdikleri sınıfa göre yapılan varyans analizine ilişkin sonuçlar çizelge 17’de yer almaktadır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin eğitim öğretim verdikleri sınıfa göre ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin değerlendirildiği varyans analizi sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu belirlenmiştir. Varyans analizi sonucunda öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın bulunduğu görülmüştür. Scheffe testi sonuçları dikkate alındığında 3. sınıf öğretmenleri ile 2. sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark gözlenmiştir. Buna göre, ölçme ve değerlendirme süreci *“harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerir”*, *“öğrencide kaygı ve stres yaratır”* ve *“velilerin ve öğrencilerin maddi yükünü arttırır”* maddelerine 3. sınıf öğretmenleri 2. sınıf öğretmenlerinden daha fazla katılmışlardır. Buna bağlı olarak 3. sınıfta eğitim öğretim veren öğretmenlerin 2. sınıftaki öğretmenlere göre ölçme değerlendirme sürecinin çok zaman aldığı, öğrenciyi kaygılandığı ve velileri ekonomik açıdan zorladığı gibi olumsuz sayılabilecek noktalarda daha eleştirel yaklaştıkları düşünülebilir. Bu durum ise 3. sınıfta 2. sınıftakine göre konuların sayısının artması, daha üst düzey bilgilerin öğrenciye kazandırılmaya çalışılması ve buna bağlı olarak öğretmenlerin sürece ilişkin sorumluluklarının artması; bunun da ölçme değerlendirme sürecine yansması gibi sebeplere bağlanabilir.

Çizelge 17. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıf										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	1. Sınıf (n=97)		2. Sınıf (n=99)		3. Sınıf (n=105)		4. Sınıf (n=104)		5. Sınıf (n=110)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	p	
1	3.95	.98	4.19	.79	4.25	.78	4.22	.71	3.97	.94	4.12	.85	.546	.702	2.964*	.019	-
2	3.85	.98	4.09	.78	4.15	.81	4.13	.75	3.89	.89	4.02	.85	1.873	.114	2.895*	.022	-
3	3.74	.94	4.13	.83	4.09	.90	4.01	.79	3.88	.88	3.97	.88	2.645*	.033	3.326	.011	-
4	3.82	.96	4.02	.89	3.95	.87	3.95	.84	3.91	.92	3.93	.90	.439	.781	.630	.641	-
5	3.91	.93	4.00	.96	4.05	.82	4.01	.70	4.02	.89	4.00	.86	2.592*	.036	.375	.827	-
6	3.75	1.00	3.98	.99	3.97	.89	3.94	.88	3.75	.98	3.88	.95	1.726	.143	1.548	.187	-
7	3.84	.92	4.11	.83	4.07	.88	3.97	.82	3.93	.92	3.98	.88	1.706	.147	1.582	.178	-
8	3.74	.98	3.93	.88	3.93	.96	3.90	.83	3.85	.94	3.87	.92	1.127	.343	.734	.569	-
9	3.69	1.00	3.96	.90	3.87	.89	3.80	.86	3.84	.89	3.83	.91	1.757	.136	1.145	.334	-
10	3.74	.99	3.88	.82	3.98	.87	3.98	.82	3.95	.88	3.91	.88	2.647*	.033	1.303	.268	-
11	3.82	.97	3.94	.87	4.06	.82	3.88	.84	3.86	.90	3.91	.88	1.062	.375	1.084	.364	-
12	3.91	.97	4.07	.85	4.00	.87	3.95	.79	3.99	.87	3.98	.87	1.733	.141	.480	.750	-
13	3.81	.98	4.02	.93	4.01	.90	3.89	.85	3.89	.86	3.93	.90	.936	.443	.937	.442	-
14	3.67	.97	3.84	.83	3.90	.89	3.80	.78	3.81	.90	3.81	.88	1.779	.132	.953	.433	-
15	3.55	.97	3.79	.88	3.89	.90	3.51	.90	3.73	.95	3.69	.93	.688	.600	3.092*	.016	-
16	3.30	1.14	2.93	1.24	3.57	1.13	3.16	1.05	3.22	1.05	3.24	1.14	.759	.552	4.390*	.002	3-2
17	3.67	.98	3.85	.87	4.06	.79	3.88	.78	3.86	.86	3.87	.86	2.834*	.024	2.575	.037	-
18	3.69	.95	3.73	.89	3.81	1.01	3.85	.91	3.73	.93	3.76	.94	.630	.641	.487	.745	-
19	3.14	1.12	2.91	1.11	3.46	1.01	3.09	1.12	3.03	1.13	3.13	1.11	.182	.948	3.613*	.006	3-2
20	3.62	.97	3.76	.98	3.75	1.01	3.84	.87	3.74	.94	3.74	.95	.949	.435	.672	.612	-
21	3.49	.95	3.67	.89	3.74	.89	3.71	.96	3.64	.88	3.65	.91	.476	.753	1.103	.354	-
22	3.74	.96	3.83	.90	3.99	.78	3.89	.84	3.86	.92	3.87	.88	2.126*	.076	1.073	.369	-
23	3.66	1.06	3.57	1.11	3.98	.85	3.73	1.04	3.71	1.08	3.73	1.04	3.956*	.004	2.311	.057	-
24	3.59	1.15	3.22	1.19	3.77	1.00	3.47	1.16	3.59	1.12	3.53	1.14	1.328	.258	3.275*	.011	3-2

Homojen dağılımın sağlanmadığı maddelere KWH ve MWU testi uygulanmıştır bu testlere ilişkin bulgular Çizelge 18’de sunulmuştur.

Çizelge 18. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

M. no	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H testi		MWU
	Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf					KWH	P	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. sınıf			
3	223.29	284.39	276.81	261.82	243.29	12.712*	.013	2-1, 3-1, 4-1, 2-5
5	245.59	262.11	264.67	253.63	263.02	1.354	.852	-
10	235.52	248.97	268.95	270.51	263.67	4.631	.327	-
17	229.77	255.28	288.15	257.44	257.09	9.101	.059	
23	247.93	236.15	288.81	259.00	256.20	7.767	.101	-

Yapılan işlemlere göre elde edilen bulgulara göre “ölçme ve değerlendirme süreci derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olup olmadığını belirler” maddesine 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin 1. sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu yönde görüş belirttikleri dikkat çekmektedir. Bu durumun 1. sınıf öğretmenlerin daha çok okuma-yazma etkinliklerini ön planda tutmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna ek olarak aynı maddeye 2. sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları da belirlenmiştir.

4.2.5.5. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Çizelge 19’da araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi almalarına göre yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 19. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

M no	Maddeler	Ölçme ve Değerlen dirme Dersi Alma Durumu	$\bar{X}$	Ss	Levene			
					F	p	t	p
1	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar.	Evet	4.16	.80	9.154*	.003	2.588	.010
		Hayır	3.92	1.04				
2	Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşp ulaşmadığını gösterir.	Evet	4.06	.81	7.592*	.006	2.239	.026
		Hayır	3.85	1.00				
3	Derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olup olmadığını belirler.	Evet	4.00	.84	4.776*	.029	1.774	.077
		Hayır	3.83	.99				
4	Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır.	Evet	3.95	.87	1.178	.278	.996	.320
		Hayır	3.85	.98				
5	Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkili olur.	Evet	4.04	.84	2.032	.155	2.036*	.042
		Hayır	3.84	.94				
6	Bireysel farklılıkları dikkate alır.	Evet	3.90	.95	.475	.491	1.014	.311
		Hayır	3.79	.96				
7	Konuların ne düzeyde kavrandığını belirler.	Evet	4.01	.84	7.011*	.008	1.543	.123
		Hayır	3.86	1.01				
8	Velilere öğrencinin durumu hakkında bilgi verir.	Evet	3.90	.90	3.443	.064	1.097	.273
		Hayır	3.78	.98				
9	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır.	Evet	3.84	.88	4.172*	.042	.579	.563
		Hayır	3.78	1.03				
10	Öğrenci, öğretmen ve velilere geri bildirim sağlar.	Evet	3.93	.83	8.676*	.003	.968	.334
		Hayır	3.83	1.05				
11	Aynı derste farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bir arada kullanılmasına uygundur.	Evet	3.95	.85	7.314*	.007	1.672	.095
		Hayır	3.78	.98				
12	Öğrencilerin sorumluluk almasını sağlar.	Evet	4.00	.84	3.210	.074	.944	.346
		Hayır	3.91	.97				

Çizelge 19'dan devam

M no	Maddeler	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene			
					F	p	t	p
13	Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır.	Evet	3.93	.87	3.721	.054	.425	.671
		Hayır	3.89	1.01				
14	Öğrenciler tarafından anlaşılabilir etkinlikler içerir.	Evet	3.81	.85	4.510*	.034	.403	.687
		Hayır	3.77	.99				
15	Tüm ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanmayı gerektirir.	Evet	3.70	.91	1.610	.205	.441	.659
		Hayır	3.66	1.01				
16	Harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerir.	Evet	3.21	1.12	.646	.422	-1.035	.301
		Hayır	3.34	1.18				
17	Öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yöneltir.	Evet	3.88	.85	1.852	.174	.938	.348
		Hayır	3.79	.94				
18	Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.	Evet	3.79	.92	1.053	.305	1.374	.170
		Hayır	3.65	.99				
19	Öğrencide kaygı ve stres yaratır.	Evet	3.11	1.10	.089	.765	-.610	.542
		Hayır	3.19	1.15				
20	Öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve daha etkili kullanmasına olanak sağlar.	Evet	3.77	.92	5.670*	.018	1.354	.176
		Hayır	3.63	1.06				
21	Öğrencilerin bilimsel çalışmalar yapmalarını sağlar.	Evet	3.67	.90	1.991	.159	.792	.429
		Hayır	3.59	.98				
22	Çoklu zekayı dikkate alan etkinlikler içerir.	Evet	3.89	.84	8.010*	.005	1.296	.195
		Hayır	3.76	1.02				
23	Oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerir.	Evet	3.72	1.00	4.295*	.039	-.462	.644
		Hayır	3.77	1.17				
24	Velilerin ve öğrencilerin maddi yükünü artırır.	Evet	3.50	1.11	2.350	.126	-1.339	.181
		Hayır	3.67	1.22				

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin anket maddelerine katılıyorum düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ancak, harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerir ve öğrencide kaygı ve stres yaratır maddelerine kısmen katılım gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca çizelge incelendiğinde ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağladığı yönündeki görüşüne lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.16$), almayanlara ($\bar{X} = 3.92$) göre daha fazla katıldıkları dikkat çekmektedir. Diğer yandan ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içermesi ve velilerin ve öğrencilerin maddi yükünü arttırması gibi olumsuz görüşlere lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi almayan öğretmenlerin bu dersi alanlara göre daha fazla katılım gösterdikleri göze çarpmaktadır. Bulgulara göre lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine daha olumlu baktıkları düşünülebilir.

Araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin lisans eğitimi süresince ders almalarına göre yapılan levene testi sonucunda ilgili maddelere MWU testi yapılmış olup anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.2.5.6. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yapılan t-testi sonuçları Çizelge 20’de sunulmuştur.

Çizelge 20. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

M no	Maddeler	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	$\bar{X}$	ss	Levene		T	P
					F	p		
1	Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar.	Evet	4.15	.85	1.122	.290	1.073	.284
		Hayır	4.06	.85				
2	Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşp ulaşmadığını gösterir.	Evet	4.06	.85	.413	.521	1.401	.162
		Hayır	3.95	.85				
3	Derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olup olmadığını belirler.	Evet	4.00	.89	.050	.823	1.095	.274
		Hayır	3.92	.86				
4	Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır.	Evet	3.99	.87	4.803*	.029	2.063	.040
		Hayır	3.83	.93				
5	Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkili olur.	Evet	4.02	.88	.041	.839	.810	.418
		Hayır	3.96	.83				
6	Bireysel farklılıkları dikkate alır.	Evet	3.90	.97	.413	.521	.600	.549
		Hayır	3.85	.92				
7	Konuların ne düzeyde kavrandığını belirler.	Evet	3.98	.90	1.674	.196	.073	.942
		Hayır	3.98	.84				
8	Velilere öğrencinin durumu hakkında bilgi verir.	Evet	3.89	.93	.245	.620	.412	.681
		Hayır	3.85	.90				
9	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır.	Evet	3.88	.90	2.105	.147	1.616	.107
		Hayır	3.75	.93				
10	Öğrenci, öğretmen ve velilere geri bildirim sağlar.	Evet	3.91	.88	.063	.801	-.026	.979
		Hayır	3.91	.88				
11	Aynı derste farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bir arada kullanılmasına uygundur.	Evet	3.97	.86	2.904	.089	1.859	.064
		Hayır	3.82	.92				

Çizelge 20'den devam

M no	Maddeler	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene			
					F	p	t	P
12	Öğrencilerin sorumluluk almasını sağlar.	Evet	4.03	.86	.002	.960	1.482	.139
		Hayır	3.91	.87				
13	Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır.	Evet	3.96	.89	.296	.587	1.119	.264
		Hayır	3.87	.93				
14	Öğrenciler tarafından anlaşılabilir etkinlikler içerir.	Evet	3.89	.85	4.793*	.029	2.762	.006
		Hayır	3.67	.91				
15	Tüm ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanmayı gerektirir.	Evet	3.78	.90	2.883	.090	2.876*	.004
		Hayır	3.54	.95				
16	Harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerir.	Evet	3.32	1.14	2.005	.157	2.192*	.029
		Hayır	3.10	1.11				
17	Öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yöneltir.	Evet	3.88	.86	.574	.449	.600	.549
		Hayır	3.84	.87				
18	Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.	Evet	3.78	.93	.765	.382	.571	.568
		Hayır	3.73	.96				
19	Öğrencide kaygı ve stres yaratır.	Evet	3.22	1.12	2.739	.099	2.472*	.014
		Hayır	2.97	1.08				
20	Öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve daha etkili kullanmasına olanak sağlar.	Evet	3.82	.91	6.078*	.014	2.526	.012
		Hayır	3.60	1.01				
21	Öğrencilerin bilimsel çalışmalar yapmalarını sağlar.	Evet	3.74	.89	1.777	.183	2.751*	.006
		Hayır	3.51	.94				
22	Çoklu zekayı dikkate alan etkinlikler içerir.	Evet	3.91	.86	2.855	.092	1.628	.104
		Hayır	3.78	.91				
23	Oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerir.	Evet	3.81	.99	4.619*	.032	2.337	.020
		Hayır	3.59	1.10				
24	Velilerin ve öğrencilerin maddi yükünü artırır.	Evet	3.65	1.10	2.350	.126	3.132*	.002
		Hayır	3.33	1.17				

Çizelge 20 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme süreci “*velilerin ve öğrencilerin maddi yükünü arttırır*” maddesine ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi almayan öğretmenlerden daha fazla ($\bar{X}=3.33$) katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Bu maddeye hizmet içi alan öğretmenler “*katılıyorum*” ($\bar{X}=3.65$) düzeyinde görüş belirtirken, hizmet içi eğitim almayanlar “*kısmen katılıyorum*” düzeyinde yoğunlaşmışlardır. Ayrıca, hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme süreci “*harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerir*” ve “*öğrencide kaygı ve stres yaratır*” maddelerine kısmen katılım gösterdikleri göze çarpmaktadır.

Yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin genel olarak ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşlere katıldıkları görülürken, levene testi sonucu aralarında fark bulunana maddelere MWU testi yapılmıştır. Çizelge 21’de MWU testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 21. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin MWU Sonuçları

M. no	Maddeler	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Sıra ortalaması	Mann Whitney U	
				MWU	P
4	Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını arttırır.	Evet	267.47	27721.000*	.044
		Hayır	241.67		
14	Öğrenciler tarafından anlaşılabilir etkinlikler içerir.	Evet	270.63	26689.000*	.007
		Hayır	236.21		
20	Öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve daha etkili kullanmasına olanak sağlar.	Evet	268.47	27393.000*	.026
		Hayır	239.94		
23	Oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerir.	Evet	267.92	27574.500*	.038
		Hayır	240.90		

Çizelge 21 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme süreci “*öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını arttırır*”, “*öğrenciler tarafından anlaşılabilir etkinlikler içerir*”, “*öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve etkili kullanmasına olanak sağlar*” ve “*oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerir*” maddelerine hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha fazla katıldıkları göze çarpmaktadır. Elde edilen bu bulgular hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi almayanlara göre ölçme ve değerlendirme sürecine daha olumlu baktıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda yapılan bir çalışmada da yeni programla ilgili hizmet içi alan öğretmenlerin programda yer alan değerlendirme ögesi ile ilgili hizmet içi eğitim almayanlara göre daha olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür (Orbeyi ve Güven, 2008, 146). Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi sahibi olmaları, ölçme ve değerlendirme sürecine olumlu bakış açısı geliştirmelerini sağlamıştır yorumu yapılabilir. Ancak ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerdiği görüşü, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin benimsediği görüşler arasında olup, ölçme ve değerlendirme sürecinin eleştirilen yönleri arasında yer almaktadır.

4.2.6. Bazı Değişkenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi alma durumu ve yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin bulgular ve yorumlanması yer almaktadır.

4.2.6.1. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Çizelge 22’de araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kullanma sıklıklarının cinsiyete göre yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Çizelge 22. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

M no	Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene		t	p
					F	p		
1	Yazılı sınavlar	Erkek	3.62	1.29	1.616	.204	-.518	.605
		Kadın	3.68	1.21				
2	Sözlü sınavlar	Erkek	3.32	1.26	.153	.696	-1.797	.073
		Kadın	3.52	1.24				
3	Çoktan seçmeli testler	Erkek	3.99	1.03	.893	.345	-3.057*	.002
		Kadın	4.25	.84				
4	Boşluk doldurmalı / kısa cevaplı sınavlar	Erkek	3.74	1.01	6.815*	.009	-3.025	.003
		Kadın	4.01	1.00				
5	Doğru – yanlış testleri	Erkek	3.78	.99	15.803*	.000	-2.593	.010
		Kadın	4.00	.86				
6	Eşleştirmeli testler	Erkek	3.29	1.24	3.937*	.048	-3.027	.003
		Kadın	3.61	1.10				
7	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Erkek	3.68	1.17	4.266*	.039	-2.116	.035
		Kadın	3.89	1.07				
8	Rubrik	Erkek	2.66	1.42	.003	.959	-1.116	.265
		Kadın	2.80	1.45				
9	Performans görevi	Erkek	4.02	.92	.000	.989	-2.054*	.040
		Kadın	4.18	.84				
10	Proje ödevleri	Erkek	3.67	1.05	1.983	.160	-.865	.387
		Kadın	3.75	1.10				
11	Tutum ve ilgi testleri	Erkek	2.97	1.29	.573	.450	.071	.943
		Kadın	2.97	1.33				
12	Çalışma yaprakları	Erkek	3.76	1.06	5.978*	.015	-4.257	.000
		Kadın	4.15	.92				

Çizelge 22'den devam

M no	Maddeler	Cinsiyet	$\bar{X}$	ss	Levene			
					F	p	T	p
13	Gözlem	Erkek	3.76	1.09	.238	.626	-.404	.686
		Kadın	3.80	1.15				
14	Mülakat	Erkek	3.14	1.26	1.189	.276	-.377	.706
		Kadın	3.19	1.31				
15	Öz değerlendirme	Erkek	3.26	1.16	1.529	.217	-1.354	.176
		Kadın	3.40	1.07				
16	Akran değerlendirme	Erkek	3.04	1.18	.690	.407	-1.353	.177
		Kadın	3.18	1.21				
17	Seviye belirleme testi	Erkek	3.31	1.12	.000	.997	-1.734	.083
		Kadın	3.49	1.12				
18	Grup değerlendirme	Erkek	3.05	1.19	.420	.517	-.325	.745
		Kadın	3.08	1.16				
19	Poster	Erkek	2.63	1.26	1.684	.195	-.939	.348
		Kadın	2.74	1.20				
20	Gösteri	Erkek	2.87	1.21	.747	.388	-.996	.320
		Kadın	2.98	1.19				
21	Drama	Erkek	3.03	1.19	.188	.664	-1.452	.147
		Kadın	3.18	1.12				
22	Kavram haritaları	Erkek	2.96	1.26	.045	.832	-2.553*	.011
		Kadın	3.25	1.21				
23	Tanılayıcı dallanmış ağaç	Erkek	2.33	1.29	.509	.476	-1.166	.244
		Kadın	2.47	1.31				
24	Yapılandırılmış grid	Erkek	1.98	1.23	.706	.401	.324	.746
		Kadın	1.94	1.24				

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklığının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, çoktan seçmeli testleri, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha sık kullandıkları ortaya çıkmaktadır. Çoktan seçmeli testleri kadın öğretmenlerin “*her zaman*” ($\bar{X} = 4.25$), erkek öğretmenlerin ise “*sık sık*” ($\bar{X} = 3.99$) kullandıklarını ifade ettikleri göze çarpmaktadır. Çalışma yapraklarının kullanma sıklığı dikkate alındığında ise erkek ve kadın öğretmenlerin bu tekniği “*sık sık*” kullandıkları yönünde görüş belirtmelerine rağmen, kadın öğretmenlerin görüşünün “*her zaman*” a daha yakın olduğu ortaya çıkmaktadır. Bir diğer dikkat çeken nokta ise yürürlükten kaldırılan sözlü sınavların kullanma sıklığı ile ilgilidir. Bu sınavların programda yer almamasına rağmen erkek öğretmenlerin “*bazen*”, kadın öğretmenlerin ise “*sık sık*” kullandığını düzeyinde görüş belirtmeleri dikkat çekicidir. Araştırma kapsamında mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin yüksek bir oranda bulunmasının, geleneksel bir ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniki olan sözlü sınavların hala kullanılıyor olması sonucunu doğurduğu düşünülebilir.

Performans görevi kullanma sıklığının hem erkek hem de kadın öğretmenlerde “*sık sık*” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak kadın öğretmenlerde bu düzeyin her zamana yakın olduğu söylenebilir ($\bar{X} = 4.18$). Performans görevi kullanma sıklığının yüksek oranda çıkması yenilenen ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin her dersten en az bir performans görevi hazırlaması gerekliliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ancak verilen bu görevlerin ve öğrencilerin hazırladıkları diğer çalışmaların değerlendirilmesinde kullanılan rubriklerin, öğretmenler tarafından “*bazen*” düzeyinde kullanıldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin hazırlanan ödev ve çalışmaları hangi ölçütleri göz önünde bulundurarak değerlendirdiklerini düşündürmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri arasında öğretmenlerin en az kullandıkları yöntem ve teknikler, “*tanılayıcı dallanmış ağaç*” ve “*yapılandırılmış grid*”dir. Her iki tekniği hem erkek hem de kadın öğretmenlerin bazen kullandıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri bilme durumları ile ilişkilendirildiklerinde normal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid, öğretmenlerin en az bildikleri yöntem ve tekniklerin başında gelmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının cinsiyete göre MWU sonuçları çizelge 23'te sunulmuştur.

Çizelge 23. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin MWU Sonuçları

M. no	Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri	Cinsiyet	Sıra ortalaması	Mann Whitney	
				MWU	p
4	Boşluk doldurmalı /kısa cevaplı sınavlar	Erkek	239.64	26084.500*	.000
		Kadın	285.76		
5	Doğru – yanlış testleri	Erkek	245.49	27896.000*	.013
		Kadın	276.92		
6	Eşleştirmeli testler	Erkek	243.11	27158.000*	.004
		Kadın	280.52		
7	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Erkek	247.56	28540.000*	.041
		Kadın	273.78		
12	Çalışma yaprakları	Erkek	236.14	24999.000*	.000
		Kadın	291.05		

Yapılan MWU testinin sonuçlarına bakıldığında boşluk doldurmalı / kısa cevaplı sınavlar, doğru – yanlış testleri, eşleştirmeli testler, portfolyo (öğrenci ürün dosyası) ve çalışma yapraklarını kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha sık kullandıkları göze çarpmaktadır. Bu durumu çizelge 23'te verilen t-testi sonuçları da desteklemektedir. T-testinden elde edilen bulgulara göre tutum ve ilgi testleri dışında belirtilen diğer yöntem-tekniklerin tamamını kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha sık kullandıkları görülmektedir.

4.2.6.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Çizelge 24, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının mesleki kıdem değişkenine göre yapılan varyans analizi sonuçlarını kapsamaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarına bakıldığında en fazla çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Öğretmenler çoktan seçmeli testleri “*sık sık*” ($\bar{X} = 4.10$) kullandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumun çoktan seçmeli testlerin kapsam yeterliliğinin fazla olmasının ve değerlendirmesinin kolay olmasının bir sonucu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin performans görevlerini de “*sık sık*” ($\bar{X} = 4.08$) kullandıklarını belirtmeleri Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde öğrencilerin bireysel ya da grup halinde her yarıyıl en az bir performans görevi hazırlaması gerektiğinin belirtilmesi ile ilişkilendirilebilir. Öğretmenlerin yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç tekniklerini kullanma sıklıklarının “*nadiren*” ($\bar{X} = 1.96$, $\bar{X} = 2.39$) düzeyinde olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri dikkate alındığında ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanma sıklıklarında istatistiksel açıdan farklılık olup olmadığı incelenmiştir ve yapılan scheffe testi sonuçlarına göre, tutum ve ilgi testlerini 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X}=3.23$), 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerden ($\bar{X} = 2.35$) daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin tutum ve ilgilerini tecrübeli öğretmenlerin daha fazla önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Mülakat ve grup değerlendirme tekniklerini ise yine 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlardan daha sık kullandıkları dikkati çekmektedir.

Çizelge 24. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem- Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. no	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Kıdemleri												Toplam	Homojenlik	Varyans		Fark (scheffe)		
	0-5 yıl (n=55)		6-10 yıl (n=69)		11-15 yıl (n=154)		16-20 yıl (n=70)		21-25 yıl (n=60)		26 ve üzeri (n=107)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS							
1	3.73	1.38	3.58	1.32	3.62	1.23	3.66	1.42	3.30	1.24	3.85	1.06	3.64	1.26	3.321*	.006	1.575	.165	-
2	3.28	1.28	3.67	1.09	3.38	1.26	3.16	1.38	3.38	1.26	3.49	1.22	3.40	1.26	.841	.521	1.373	.233	-
3	4.18	.98	4.19	.73	4.20	.84	4.16	.96	3.93	1.04	3.89	1.17	4.10	.96	2.550*	.027	1.993	.078	-
4	3.86	1.06	3.84	.93	3.82	1.06	3.90	1.05	3.83	1.06	3.85	.94	3.84	1.02	.221	.953	.065	.997	-
5	3.84	1.13	3.93	.94	3.86	.87	3.80	1.00	3.87	.96	3.91	.91	3.87	.95	2.459*	.032	.178	.971	-
6	3.62	1.24	3.51	1.21	3.30	1.18	3.41	1.25	3.50	1.11	3.39	1.22	3.42	1.20	.492	.782	.751	.585	-
7	3.84	1.51	3.81	1.06	3.75	1.12	3.77	1.14	3.93	1.04	3.62	1.24	3.76	1.13	.957	.444	.703	.622	-
8	2.53	1.50	1.52	1.43	2.83	1.38	2.71	1.44	3.02	1.52	2.62	1.40	2.72	1.43	.715	.613	1.284	.269	-
9	4.13	1.02	4.01	.88	4.18	.76	4.06	.93	4.07	.97	3.98	.93	4.08	.89	.840	.522	.779	.565	-
10	3.82	1.20	3.68	1.16	3.78	.99	3.70	1.09	3.75	.97	3.51	1.09	3.70	1.07	1.100	.360	.977	.431	-
11	2.35	1.28	3.03	1.21	2.96	1.30	3.00	1.25	3.00	1.31	3.23	1.33	2.97	1.30	.632	.675	3.532*	.004	6-1
12	3.93	1.21	4.09	.97	3.85	1.00	4.06	.90	3.85	.97	3.83	1.08	3.91	1.02	1.575	.165	.977	.431	-
13	3.44	1.32	3.99	1.02	3.69	1.09	3.91	1.09	3.80	1.16	3.85	1.04	3.78	1.11	2.179	.055	2.027	.073	-
14	2.51	1.40	3.26	1.28	3.02	1.20	3.49	1.25	3.18	1.20	3.40	1.27	3.16	1.28	1.439	.209	5.186*	.000	3-1, 6-1
15	2.84	1.42	3.43	1.06	3.27	1.03	3.46	.94	3.45	1.13	3.37	1.19	3.31	1.13	4.257*	.001	2.703	.020	-
16	2.53	1.29	3.04	1.22	3.10	1.14	3.43	1.03	3.28	1.21	3.08	1.20	3.09	1.19	1.340	.246	4.039*	.001	4-1, 5-1
17	3.20	1.25	3.33	1.09	3.31	1.08	3.66	1.03	3.28	1.11	3.49	1.18	3.18	1.12	.978	.431	1.562	.169	-
18	2.51	1.26	3.06	1.16	3.01	1.13	3.31	1.10	3.13	1.19	3.22	1.19	3.06	1.18	1.175	.320	3.663*	.003	4-1, 6-1
19	2.25	1.28	2.83	1.28	2.62	1.16	2.69	1.20	2.88	1.21	2.75	1.30	2.67	1.23	.462	.805	1.987	.079	-
20	2.80	1.25	2.94	1.25	2.75	1.13	3.03	1.17	2.93	1.15	3.08	1.30	2.91	1.20	.763	.577	1.216	.300	-
21	3.07	1.14	3.20	1.15	3.00	1.14	3.10	1.09	3.10	1.10	3.14	1.29	3.09	1.16	1.134	.341	.358	.877	-
22	2.98	1.41	3.12	1.16	3.07	1.14	3.31	1.21	3.20	1.23	2.89	1.36	3.08	1.24	2.866*	.015	1.203	.306	-
23	1.65	.99	2.45	1.22	2.44	1.26	2.44	1.27	2.70	1.37	2.44	1.40	2.39	1.30	3.435*	.005	4.492	.001	-
24	1.49	.90	1.84	1.12	1.98	1.20	1.94	1.21	2.08	1.37	2.21	1.36	1.96	1.23	4.918*	.000	2.759	.018	-

11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlara göre mülakat tekniğini daha sık kullandıkları görülürken; akran değerlendirme tekniğini 16-20 yıl ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha sık kullanmaları dikkat çeken diğer bir durumdur. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlardan daha sık kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden bir diğeri ise grup değerlendirmedir. Scheffe testi sonucunda elde edilen bu bulgulara göre alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılı az olanlara göre daha sık kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan değişim ve gelişmelere uyum sağladıkları düşünülebilir. Bu durum olumlu bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysa Sulak (2005) tarafından yapılan araştırmada, mesleki kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 10 yıldan fazla olan öğretmenlere göre daha fazla ölçme ve değerlendirme metodu kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının mesleki kıdeme göre yapılan değerlendirmesi sonucunda anlamlı farklılık saptanan maddelere KWH ve MWU testi uygulanmıştır ve bu testlerin sonuçları çizelge 25’de verilmiştir. Çizelgeye göre, tanılayıcı dalanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerini kullanma sıklıkları öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermektedir. Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğine ilişkin farklılığın, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası, 21-25 yıl arası ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olan öğretmenler arasında ve kıdemi yüksek olan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte yapılandırılmış grid tekniğini, mesleki kıdemi 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası olan öğretmenler tarafından mesleki kıdemi 0-5 yıl arası olanlara göre daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında meslekte daha kıdemli öğretmenlerin tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerini daha sık kullandıkları söylenebilir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri arasında kabul edilen tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid tekniklerini 0- 5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha az sıklıkta kullanması dikkat çekmektedir. Bu durum göreve yeni

başlamış olan öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini henüz tam olarak kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 25. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem- Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem- Teknikleri	Sıra Ortalaması						Kruskall Wallis H testi		MWU
	Mesleki Kıdem						KWH	P	
	0-5 yıl (n=55)	6-10 yıl (n=69)	11-15 yıl (n=154)	16-20 yıl (n=70)	21-25 yıl (n=60)	26 ve üzeri (n=107)			
Yazılı sınavlar	274.29	253.09	254.11	267.64	214.07	276.71	8.652	.124	-
Çoktan seçmeli testler	275.01	260.40	269.89	267.66	234.43	237.50	6.421	.267	-
Doğru – yanlış testleri	259.27	268.13	253.75	248.94	259.98	261.75	.880	.972	-
Öz değerlendirme	209.96	267.26	249.79	274.39	271.63	270.17	9.242	.100	-
Kavram haritaları	249.79	258.11	255.60	285.69	272.43	239.40	5.168	.396	-
Tanılayıcı dallanmış ağaç	174.51	267.32	265.06	265.86	290.98	261.10	22.807*	.000	2-1, 3-1, 4-1, 5-1, 6-1
Yapılandırılmış grid	204.31	247.06	262.95	256.13	266.18	282.17	12.845*	.025	3-1, 4-1, 5-1, 6-1

4.2.6.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının mezun oldukları fakülteye göre varyans analizi sonuçları çizelge 26'da sunulmuştur. Varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Buna göre çoktan seçmeli testleri diğer fakülte mezunlarının ($\bar{X} = 4.31$), eğitim enstitüsü mezunlarına ($\bar{X} = 3.95$) göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Çoktan seçmeli testleri, diğer fakülte mezunlarının daha sık kullanmaları sonucu, bu testlerin oldukça bilinen ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri arasında olmasına bağlanabilir.

Çizelge 26. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Fakülte								Toplam	Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)	
	Eğt. Fak. (n=178)		Eğt. Enst. (n=193)		Fen-edb. Fak. (n=55)		Diğer (n=89)			levene	p	F	p		
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS							
1	3.78	1.21	3.63	1.24	3.62	1.27	3.42	1.37	3.64	1.26	.984	.400	1.641	.179	-
2	3.35	1.25	3.35	1.29	3.67	1.20	3.43	1.23	3.40	1.26	.385	.764	1.053	.369	-
3	4.12	.90	3.95	1.11	4.15	.89	4.31	.72	4.10	.96	2.511	.058	3.063*	.028	4-2
4	3.86	1.03	3.82	1.01	3.80	.99	3.89	1.02	3.84	1.02	.688	.559	.128	.944	-
5	3.88	.99	3.89	.92	3.65	.97	3.93	.89	3.87	.95	2.961*	.032	1.118	.341	-
6	3.43	1.23	3.46	1.16	3.36	1.21	3.35	1.23	3.42	1.20	.264	.852	.210	.890	-
7	3.78	1.18	3.75	1.16	3.87	1.00	3.71	1.07	3.76	1.13	.765	.514	.262	.853	-
8	2.54	1.44	2.76	1.45	2.75	1.43	2.98	1.32	2.72	1.43	2.268	.080	1.970	.118	-
9	4.04	.93	4.03	.93	4.15	.85	4.24	.74	4.08	.89	.854	.465	1.337	.261	-
10	3.73	1.10	3.60	1.06	3.76	1.10	3.83	1.01	3.70	1.07	.455	.714	1.168	.321	-
11	2.93	1.27	3.08	1.33	2.75	1.31	2.97	1.31	2.97	1.30	.152	.929	1.049	.370	-
12	3.85	1.09	3.89	1.01	4.07	1.00	4.00	.93	3.91	1.02	1.323	.266	.930	.926	-
13	3.78	1.12	3.83	1.10	3.78	1.10	3.67	1.13	3.78	1.11	.134	.940	.395	.757	-
14	3.02	1.37	3.34	1.22	3.31	1.15	2.96	1.23	3.16	1.28	1.762	.153	2.959*	.032	-
15	3.27	1.21	3.40	1.12	3.22	1.13	3.27	.95	3.31	1.13	3.324*	.020	.636	.592	-
16	3.06	1.26	3.17	1.17	2.91	1.19	3.12	1.11	3.09	1.19	.904	.439	.752	.521	-
17	3.32	1.19	3.45	1.11	3.33	1.00	3.40	1.10	3.38	1.12	1.243	.294	.440	.724	-
18	2.96	1.24	3.21	1.16	3.04	1.14	2.98	1.12	3.06	1.18	.945	.419	1.628	.182	-
19	2.58	1.28	2.74	1.23	2.80	1.19	2.64	1.18	2.67	1.23	.800	.494	.755	.520	-
20	2.93	1.21	2.97	1.24	2.78	1.12	2.82	1.16	2.91	1.20	.393	.758	.566	.637	-
21	3.12	1.18	3.08	1.20	3.15	1.01	3.00	1.14	3.09	1.16	1.217	.303	.271	.846	-
22	3.06	1.28	3.04	1.29	3.09	1.14	3.19	1.15	3.08	1.24	.966	.408	.328	.805	-
23	2.17	1.24	2.48	1.36	2.42	1.13	2.61	1.32	2.39	1.30	2.579	.053	2.886*	.035	-
24	1.75	1.12	2.13	1.34	1.73	.87	2.17	1.30	1.96	1.23	8.023*	.000	4.500	.004	-

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının mezun oldukları fakülteye göre dağılımında non-parametrik maddelere ilişkin yapılan KWH ve MWU Testi sonuçları Çizelge 27’de sunulmuştur.

Çizelge 27. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri	Sıra Ortalaması				Kruskall Wallis H testi		
	Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte				KWH	p	MWU
	Eğt. Fak. (n=178)	Eğt. Enst. (n=193)	Fen-edb. Fak. (n=55)	Diğer (n=89)			
Doğru – yanlış testleri	260.56	260.97	221.24	269.16	4.456	.216	-
Öz değerlendirme	254.03	269.93	244.79	248.25	2.363	.501	-
Yapılandırılmış grid	234.09	273.44	243.53	281.29	11.232*	.011	2-1, 4-1

Çizelge 27 incelendiğinde, yapılandırılmış grid tekniğini eğitim enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarının, eğitim fakültesi mezunlarına göre daha sık kullandıkları görülmektedir. Eğitim enstitüsü mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre daha eski mezuniyet tarihine sahip olmalarına rağmen ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında yeni olarak kabul edilen yapılandırılmış grid tekniğini daha sık kullanılmaları dikkat çekici bir sonuçtur. Yapılandırılmış grid tekniğinin eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler tarafından daha az sıklıkta kullanılması, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bu fakültelerin programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme derslerinde daha fazla yer alması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

4.2.6.4. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Çizelge 28 araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının eğitim-öğretim verdikleri sınıfa göre yapılan varyans analizi sonuçlarını içermektedir.

Çizelge 28 incelendiğinde 5. sınıf öğretmenlerinin yazılı sınavları ($\bar{X} = 4.20$) ve çoktan seçmeli testleri ($\bar{X} = 4.21$) her zaman kullandıkları görülürken; 4. sınıf öğretmenlerinin de çoktan seçmeli testleri kullanma sıklığının “*her zaman*” düzeyinde ($\bar{X} = 4.27$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 5. sınıftan itibaren girdikleri Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk ile Seviye Belirleme gibi sınavların çoktan seçmeli test tekniğine göre hazırlanmasının, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde çoktan seçmeli testleri daha sık tercih etmelerini etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte dağılımın homojen olmadığı maddelere yapılan KWH ve MWU testi sonuçlarına ilişkin bulgular ise çizelge 29’da sunulmuştur.

Çizelge 28 Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

M. No	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Verdikleri Sınıf										Toplam		Homojenlik		Varyans		Fark (scheffe)
	1. Sınıf (n=97)		2. Sınıf (n=99)		3. Sınıf (n=105)		4. Sınıf (n=104)		5. Sınıf (n=110)								
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	Levene	p	F	p	
1	3.32	1.36	3.13	1.30	3.38	1.35	4.11	.97	4.20	.89	3.64	1.26	9.539*	.000	17.785	.000	-
2	3.34	1.28	3.53	1.21	3.42	1.29	3.43	1.23	3.29	1.27	3.40	1.26	.245	.912	.531	.713	-
3	3.78	1.17	4.02	.90	4.16	.98	4.27	.84	4.21	.86	4.10	.96	2.975*	.019	4.135	.003	-
4	3.56	1.15	3.90	.86	3.71	1.16	4.05	.86	3.98	.95	3.84	1.02	4.796*	.001	4.098	.003	-
5	3.76	1.05	3.87	.90	3.78	1.05	4.00	.86	3.93	.85	3.87	.95	2.445*	.046	1.068	.372	-
6	3.24	1.38	3.36	1.19	3.43	1.14	3.51	1.14	3.54	1.15	3.42	1.20	1.975	.097	1.024	.394	-
7	3.89	1.20	3.84	1.12	3.77	1.14	3.58	1.15	3.75	1.07	3.76	1.13	.228	.923	1.101	.355	-
8	2.91	1.49	2.60	1.38	2.83	1.47	2.64	1.35	2.63	1.45	2.72	1.43	.469	.759	.942	.439	-
9	4.15	.85	4.02	.94	4.16	.86	4.04	.90	4.04	.92	4.08	.89	.200	.938	.623	.646	-
10	3.69	1.10	3.67	1.12	3.80	.99	3.65	1.17	3.69	.97	3.70	1.07	1.463	.212	.303	.876	-
11	3.00	1.37	3.08	1.37	3.08	1.25	2.88	1.21	2.84	1.32	2.97	1.30	1.089	.361	.792	.530	-
12	3.89	1.06	4.02	1.00	3.89	.98	3.93	1.00	3.85	1.07	3.91	1.02	.434	.784	.405	.805	-
13	3.90	1.08	3.74	1.20	3.76	1.11	3.83	1.07	3.69	1.09	3.78	1.11	.503	.734	.535	.710	-
14	3.12	1.40	3.20	1.27	3.22	1.21	3.11	1.24	3.15	1.30	3.16	1.28	1.654	.159	.151	.962	-
15	3.21	1.16	3.55	1.10	3.34	1.05	3.24	.110	3.24	1.19	3.31	1.13	.596	.666	1.536	.190	-
16	3.04	1.19	3.24	1.13	3.30	1.19	3.03	1.15	2.86	1.25	3.09	1.19	.607	.658	2.385	.050	-
17	3.26	1.20	3.37	1.13	3.51	1.11	3.31	1.10	3.45	1.08	3.38	1.12	.284	.889	.864	.485	-
18	3.00	1.22	3.30	1.19	3.19	1.19	2.97	1.09	2.86	1.17	3.06	1.18	1.098	.357	2.366	.052	-
19	2.63	1.29	2.71	1.33	2.64	1.32	2.74	1.10	2.65	1.15	2.67	1.23	3.041*	.017	.153	.961	-
20	2.86	1.17	3.09	1.29	2.97	1.25	2.85	1.10	2.80	1.19	2.91	1.20	.842	.499	.981	.418	-
21	3.09	1.19	3.33	1.20	3.13	1.16	2.94	1.10	2.96	1.14	3.09	1.16	.647	.629	1.886	.112	-
22	2.94	1.33	3.08	1.18	3.15	1.28	3.21	1.20	3.00	1.23	3.08	1.24	.649	.628	.808	.521	-
23	2.38	1.35	2.37	1.28	2.33	1.33	2.54	1.32	2.31	1.22	2.39	1.30	.665	.617	.500	.736	-
24	2.08	1.37	1.97	1.17	1.98	1.30	1.87	1.11	1.93	1.21	1.96	1.23	2.076	.083	.420	.794	-

Çizelge 29. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin KWH ve MWU Testi Sonuçları

Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H testi		MWU
	Eğitim-Öğretim Verilen Sınıf					KWH	P	
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. sınıf			
Yazılı sınavlar	223.59	199.16	229.61	309.68	319.53	59.976*	.000	4-1, 5-1, 4-2, 5-2, 4-3, 5-3
Çoktan seçmeli testler	220.51	240.47	271.51	281.77	271.45	13.825*	.008	3-1, 4-1, 5-1, 4-2
Boşluk doldurmalı / kısa cevaplı sınavlar	223.70	257.30	245.38	283.63	276.69	11.910*	.018	4-1, 5-1
Doğru – yanlış testleri	247.62	254.46	249.48	274.96	262.44	2.595	.628	-
Poster	251.62	261.67	253.57	266.97	256.07	.770	.942	-

Çizelge 29 incelendiğinde araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden olan yazılı sınavlar, çoktan seçmeli dersler ve boşluk doldurmalı/kısa cevaplı sınavlar tekniklerine ilişkin kullanma sıklıkları arasında farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre yazılı sınavları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 1. sınıf , 2. sınıf ve 3. sınıf öğretmenlerine göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. 4. ve 5. sınıfta ders sayısının artması ve öğrencilerin bilgi seviyesinin diğer sınıftakilere göre daha ayrıntılı biçimde yoklanmasının bu durumda etkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda çoktan seçmeli testleri 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 1. sınıf öğretmenlerinden; 4. sınıf öğretmenlerinin ise 2. sınıf öğretmenlerinden daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Buradan çoktan seçmeli testlerin 1. sınıftan daha üst sınıflara gidildikçe kullanma sıklığının arttığı sonucuna varılabilir.

Boşluk doldurmalı/ kısa cevaplı sınavların kullanma sıklıklarına ilişkin bulgularda ise 4. sınıf ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 1. sınıf öğretmenlerine göre bu sınavları daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. 1. sınıfta daha çok okuma-yazma etkinliklerine önem verilmesinin bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu

söylenbilir. Buradan hareketle ilgili sınav türünün 5. sınıflarda kullanılmasının daha uygun olabileceği düşünülebilir.

4.2.6.5. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersini alma durumlarına göre yapılan t-testi sonuçları çizelge 30'da yer almaktadır.

Çizelge incelendiğinde, lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi almalarına rağmen öğretmenlerin portfolyo, rubrik, performans görevi, grup değerlendirme ve kavram haritaları dışındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini, ders alamayanlara göre daha az sıklıkta kullandıkları dikkat çekmektedir. Bu durum, araştırmada mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin sayısının fazla olması ve dolayısıyla bu öğretmenlerin lisans eğitimini daha eski yıllarda tamamlamış olmaları ile ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte görüşlerin homojen dağılmadığı maddelere MWU testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda ise ölçme değerlendirme dersi alan ve almayan öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark tespit edilmemiştir.

Çizelge 30. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

M no	Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri	Ölçme ve Değerlendi rme Dersi Alma Durumu	$\bar{X}$	ss	Levene		t	p
					F	p		
1	Yazılı sınavlar	Evet	3.66	1.24	1.267	.261	.576	.565
		Hayır	3.58	1.33				
2	Sözlü sınavlar	Evet	3.41	1.25	.034	.853	.246	.805
		Hayır	3.37	1.27				
3	Çoktan seçmeli testler	Evet	4.12	.93	.517	.472	.998	.319
		Hayır	4.01	1.09				
4	Boşluk doldurmalı / kısa cevaplı sınavlar	Evet	3.84	1.03	2.122	.146	-.092	.927
		Hayır	3.85	.94				
5	Doğru – yanlış testleri	Evet	3.87	.96	.789	.375	.062	.950
		Hayır	3.86	.88				
6	Eşleştirmeli testler	Evet	3.46	1.18	.633	.426	1.642	.101
		Hayır	3.25	1.25				
7	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Evet	3.80	1.14	.032	.858	1.350	.178
		Hayır	3.63	1.12				
8	Rubrik	Evet	2.74	1.46	4.714*	.030	.718	.473
		Hayır	2.63	1.30				
9	Performans görevi	Evet	4.09	.91	2.258	.134	.287	.774
		Hayır	4.06	.82				
10	Proje ödevleri	Evet	3.70	1.08	.494	.483	-.052	.959
		Hayır	3.71	1.04				
11	Tutum ve ilgi testleri	Evet	2.94	1.31	.340	.560	-1.101	.271
		Hayır	3.10	1.28				
12	Çalışma yaprakları	Evet	3.91	1.03	.399	.528	-.402	.688
		Hayır	3.95	.99				

Çizelge 30'dan devam

M no	Maddeler	Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Durumu	$\bar{X}$	ss	Levene			
					F	p	t	p
13	Gözlem	Evet	3.76	1.12	1.963	.162	-.835	.404
		Hayır	3.86	1.06				
14	Mülakat	Evet	3.14	1.28	.036	.850	-.843	.399
		Hayır	3.25	1.27				
15	Öz değerlendirme	Evet	3.31	1.12	.077	.781	-.306	.760
		Hayır	3.34	1.14				
16	Akran değerlendirme	Evet	3.09	1.20	.210	.647	-.231	.817
		Hayır	3.12	1.16				
17	Seviye belirleme testi	Evet	3.37	1.11	.449	.503	-.392	.695
		Hayır	3.42	1.17				
18	Grup değerlendirme	Evet	3.07	1.19	1.362	.244	.312	.755
		Hayır	3.03	1.15				
19	Poster	Evet	2.65	1.24	.469	.494	-1.010	.313
		Hayır	2.78	1.22				
20	Gösteri	Evet	2.90	1.21	.004	.949	-.469	.639
		Hayır	2.96	1.19				
21	Drama	Evet	3.09	1.16	.005	.941	-.085	.933
		Hayır	3.10	1.16				
22	Kavram haritaları	Evet	3.09	1.25	.306	.580	.348	.728
		Hayır	3.04	1.23				
23	Tanılayıcı dallanmış ağaç	Evet	2.37	1.29	.274	.601	-.647	.518
		Hayır	2.46	1.33				
24	Yapılandırılmış grid	Evet	1.93	1.22	1.036	.309	-1.057	.291
		Hayır	2.08	1.26				

4.2.6.6. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Çizelge 31’de sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yapılan t-testi sonuçları sunulmuştur.

Çizelge incelendiğinde ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinden rubriği hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin “*bazen*” ($\bar{X} = 2.84$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ise “*nadiren*” ($\bar{X} = 2.51$) kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde rubrik konusunda aldıkları bilginin bu durum üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem tekniklerinin kullanma sıklıklarına bakıldığında; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre bu yöntem ve teknikleri daha sık kullandıkları görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin katkısının olduğu düşünülebilir. Ancak kullanma sıklıkları arasında oluşan bu farkın çok fazla olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim almış oldukları görülürken; bu öğretmenlerin genelinin aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine “*kısmen*” düzeyinde katkısının olduğu yönünde görüş belirtmeleri bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Çizelge 31. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin t-Testi Sonuçları

M no	Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	$\bar{X}$	ss	Levene			
					F	P	t	P
1	Yazılı sınavlar	Evet	3.62	1.29	1.883	.171	-.546	.585
		Hayır	3.68	1.21				
2	Sözlü sınavlar	Evet	3.43	1.25	.003	.958	.772	.441
		Hayır	3.34	1.26				
3	Çoktan seçmeli testler	Evet	4.13	.96	.396	.530	.946	.345
		Hayır	4.04	.98				
4	Boşluk doldurmalı / kısa cevaplı sınavlar	Evet	3.94	.98	3.841	.051	2.962*	.003
		Hayır	3.67	1.05				
5	Doğru – yanlış testleri	Evet	3.95	.91	8.875*	.003	2.730	.007
		Hayır	3.72	.99				
6	Eşleştirmeli testler	Evet	3.51	1.20	.191	.662	2.240*	.026
		Hayır	3.26	1.19				
7	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Evet	3.86	1.09	3.990*	.046	2.449	.015
		Hayır	3.60	1.20				
8	Rubrik	Evet	2.84	1.41	2.582	.109	2.558*	.011
		Hayır	2.51	1.44				
9	Performans görevi	Evet	4.08	.92	3.653	.056	-.060	.952
		Hayır	4.08	.85				
10	Proje ödevleri	Evet	3.77	1.02	4.530*	.034	1.838	.067
		Hayır	3.59	1.15				
11	Tutum ve ilgi testleri	Evet	3.08	1.29	.346	.557	2.575*	.010
		Hayır	2.78	1.31				
12	Çalışma yaprakları	Evet	3.97	1.01	2.224	.136	1.691	.092
		Hayır	3.81	1.04				

Çizelge 31'den devam

M no	Maddeler	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	$\bar{X}$	ss	Levene			
					F	P	t	P
13	Gözlem	Evet	3.87	1.09	.917	.339	2.530*	.012
		Hayır	3.62	1.13				
14	Mülakat	Evet	3.22	1.30	2.989	.084	1.438	.151
		Hayır	3.05	1.24				
15	Öz değerlendirme	Evet	3.42	1.11	1.043	.308	2.871*	.004
		Hayır	3.13	1.13				
16	Akran değerlendirme	Evet	3.22	1.16	.255	.614	3.223*	.001
		Hayır	2.87	1.22				
17	Seviye belirleme testi	Evet	3.43	1.13	.630	.428	1.247	.213
		Hayır	3.30	1.10				
18	Grup değerlendirme	Evet	3.20	1.16	.145	.704	3.424*	.001
		Hayır	2.83	1.18				
19	Poster	Evet	2.83	1.21	1.186	.277	3.777*	.000
		Hayır	2.41	1.23				
20	Gösteri	Evet	2.98	1.21	.202	.653	1.837	.067
		Hayır	2.78	1.19				
21	Drama	Evet	3.15	1.14	.045	.832	1.569	.117
		Hayır	2.98	1.18				
22	Kavram haritaları	Evet	3.18	1.22	.363	.547	2.414	.016
		Hayır	2.90	1.27				
23	Tanılayıcı dallanmış ağaç	Evet	2.51	1.29	.023	.879	2.914*	.004
		Hayır	2.17	1.29				
24	Yapılandırılmış grid	Evet	2.06	1.27	5.313*	.022	2.390	.017
		Hayır	1.79	1.14				

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre levne testi sonuçları doğrultusunda doğru-yanlış testleri, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), proje ödevleri ve yapılandırılmış grid yöntem ve tekniklerinde anlamlı farklılık bulunmuş ve bunlar için MWU testi yapılmıştır. MWU testine ilişkin sonuçlar çizelge 32’de sunulmuştur.

Çizelge 32. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin MWU Sonuçları

M. no	Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Teknikleri	Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu	Sıra ortalaması	Mann Whitney U	
				MWU	p
5	Doğru – yanlış testleri	Evet	271.34	26459.500*	.005
		Hayır	235.00		
7	Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)	Evet	268.81	27282.000*	.024
		Hayır	239.35		
10	Proje ödevleri	Evet	265.38	28402.000	.124
		Hayır	245.28		
24	Yapılandırılmış grid	Evet	268.65	27336.000*	.020
		Hayır	239.63		

Çizelge 32’deki MWU testi sonuçlarına göre doğru-yanlış testleri, portfolyo ve yapılandırılmış grid tekniğinin kullanma sıklıkları açısından öğretmenlerin hizmet içi eğitim alıp almama durumları dikkate alındığında öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu farklılığın ise hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin lehine olduğu görülmektedir. Buna göre bu ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayanlardan daha fazla kullandıkları söylenebilir. Bu durumun ise öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri

arasında olan portfolyo ve yapılandırılmış gridle ilgili bilgilendirildikleri ile ilgili olduğu düşünülebilir.

4.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Bu bölümde, araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerine göre dağılımlarına ilişkin elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yüzde 88,5'inin "*öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı veririm*" görüşünü benimsedikleri görülmektedir. Performansa dayalı değerlendirmelerde öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanın verilmesi gerektiği bu bulgunun önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yüzde 83,1'i ise ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken öğrencilerin seviyelerini dikkate aldıklarını belirtirken, yüzde 82,3'ü bu etkinlikleri belirlerken zamanı dikkate aldıklarını belirtmiştir. Eğitim sisteminde farklı seviyedeki öğrencilerin varlığı ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde de bu durumu göz önünde bulunduruyor olmaları olumlu bir sonuç olarak kabul edilebilir.

"Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken velilerin görüşünü dikkate alırım" maddesine öğretmenlerin yüzde 42,1'i "*kısmen*" düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını tam olarak sağlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin yüzde 37,9'unun ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarında yönetmeliğin belirttiği esasların dışına kısmen çıktıklarını belirttikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında öğretmenlerin genel olarak ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri şeklinde yorum yapılabilir. Ancak yapılan bir araştırma, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz buldukları sonucunu ortaya çıkarmıştır (Çakan, 2004, 108).

Çizelge 33. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Uygulamalarına Yönelik Dağılımları

M. no	Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin etkin rol almasını sağlarım.	414	80.4	98	19.0	3	0.6	515	100
2	Ölçme ve değerlendirme yaparken öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alırım.	400	77.7	105	20.4	10	1.9	515	100
3	Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesine olanak sağlarım.	361	70.1	149	28.9	5	1.0	515	100
4	Öğrencilerin akranlarını değerlendirmesine olanak sağlarım.	298	57.9	194	37.7	23	4.5	515	100
5	Öğrencilere, çalışmalarını hazırlarken yol gösterici yönergeler hazırlarım.	362	70.3	141	27.4	12	2.3	515	100
6	Öğrencilerin gerçek hayat problemlerinin çözümüne ilişkin ürünler ortaya koymasını sağlarım.	360	69.9	151	29.3	4	0.8	515	100
7	Yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini bilmesini sağlarım.	356	69.1	155	30.1	4	0.8	515	100
8	Öğrencilerden beklentilerimi somut ve anlaşılır hale getiririm.	411	79.8	100	19.4	4	0.8	515	100
9	Öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı veririm.	456	88.5	56	10.9	3	0.6	515	100
10	Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken öğrencilerin seviyelerini dikkate alırım.	428	83.1	80	15.5	7	1.4	515	100
11	Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken sınıf mevcudunu dikkate alırım.	381	74.0	118	22.9	16	3.1	515	100
12	Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken zamanı dikkate alırım.	424	82.3	81	15.7	10	1.9	515	100
13	Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken velilerin görüşlerini dikkate alırım.	221	42.9	217	42.1	77	15.0	515	100
14	Ölçme ve değerlendirme sürecinde yaptığım uygulamalarda yönetmeliğin belirtmiş olduğu esasların dışına çıkmam.	287	55.7	195	37.9	33	6.4	515	100
15	Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken çevredeki imkanları dikkate alırım.	403	78.3	101	19.6	11	2.1	515	100

4.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Zorlanma Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerine göre dağılımları çizelge 34'te sunulmuştur.

Çizelge 34. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Zorlanma Durumlarına Yönelik Dağılımları

M. no	Maddeler	Zorlanıyorum		Kısmen Zorlanıyorum		Zorlanmıyorum		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
1	Ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinlikleri farklı seviyedeki öğrencilere uygulamada	110	21.4	276	53.6	129	25.0	515	100
2	Ölçme ve değerlendirme için ön hazırlık yapmada	46	8.9	199	38.6	270	52.4	515	100
3	Ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini belirlemede	45	8.7	196	38.1	274	53.2	515	100
4	Objektif ölçme ve değerlendirme yapmada	42	8.2	189	36.7	284	55.1	515	100
5	Ölçme ve değerlendirme yaparken zamanı etkili kullanmada	49	9.5	169	32.8	297	57.7	515	100
6	Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine etkin katılımını sağlamada	36	7.0	200	38.8	279	54.2	515	100
7	Öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemede	52	10.1	195	37.9	268	52.0	515	100
8	Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kalabalık sınıflarda uygulamada	115	22.3	241	46.8	159	30.9	515	100
9	Ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamada	159	30.9	202	39.2	154	29.9	515	100
10	Ölçme ve değerlendirme yapmak için araç-gereç temin etmede	91	17.7	266	51.7	158	30.7	515	100
11	Ders içerikleriyle ölçme ve değerlendirme etkinlikleri arasında ilişki kurmada	47	9.1	216	41.9	252	48.9	515	100
12	Ölçme araçlarını farklı derslere uyarlamada	56	10.9	209	40.6	250	48.5	515	100
13	Üst düzey düşünme becerilerine sahip olup olmama durumunu ölçme ve değerlendirmede	69	13.4	238	46.2	208	40.4	515	100
14	Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde ölçütleri belirlemede	42	8.2	215	41.7	258	50.1	515	100
15	Öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri belirlemede ve geliştirmede	42	8.2	213	41.4	260	50.5	515	100
16	Ölçme ve değerlendirme yaparken sınıf hakimiyetini sağlamada	45	8.7	136	26.4	334	64.9	515	100
17	Kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik ölçme ve değerlendirme yapmada	39	7.6	173	33.6	303	58.8	515	100
18	Proje ve performans görevi konularını belirlemede	44	8.5	181	35.1	290	56.3	515	100

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecindeki zorlanma durumlarına yönelik dağılımlarının gösterildiği çizelge 34'te yüzde ve frekans değerleri yer almaktadır. Çizelge incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamada öğretmenlerin yüzde 30.9'unun zorlandıkları, yüzde 39.2'sinin ise

kısmen zorlandıkları dikkat çekmektedir. Oysa yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra velilerin de katılımının gerekliliği vurgulanmıştır (26156 Sayılı Resmi Gazete, 2 Mayıs 2006). Bu konuda öğretmenlerin sıkıntı yaşamalarının, ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımı konusunun iyi planlanmamış olmasından kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinlikleri farklı seviyedeki öğrencilere uygulamada öğretmenlerin yüzde 53.6'sı kısmen zorlandıkları, yüzde 21.4'ü ise zorlandıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durum, ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinliklerin farklı seviyedeki öğrencilere uygulanmasının zor olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin yüzde 64.9'unun ölçme ve değerlendirme yaparken sınıf hakimiyetini sağlamada zorlanmamaları ilgi çekici bir bulgudur. Bu durum ölçme ve değerlendirme sürecinin sınıf hakimiyetini olumsuz yönde etkilemeyecek özellikte olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kalabalık sınıflarda uygulama, ölçme ve değerlendirme yapmak için araç-gereç temin etme ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olup olmama durumunu ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmen görüşlerinin “kısmen zorlanıyorum” düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri arasında olan performans görevlerinin özellikle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olup olmama durumunu ortaya koyduğu düşünülürse, öğretmenlerin performans görevlerini etkili kullanamadığı şeklinde bir yorum yapılabilir.

4.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Daha Etkili Biçimde Uygulanmasına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular ve Yorumlanması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin daha etkili biçimde uygulanmasına yönelik önerilerine göre dağılımları çizelge 35'te sunulmuştur.

Çizelge 35. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Daha Etkili Biçimde Uygulanmasına Yönelik Önerilerine Göre Dağılımları

M. no	Öneriler	f	%
1	Ölçme ve değerlendirme için araç-gereç temin edilmelidir.	419	81.4
2	Ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda velileri bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.	412	80.0
3	Ölçme ve değerlendirme formlarının sayısı azaltılmalıdır.	409	79.4
4	Öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarını sağlamak amacıyla okullarda zengin kütüphaneler oluşturulmalıdır.	395	76.7
5	Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında ölçme ve değerlendirme derslerine ağırlık verilmelidir.	387	75.1
6	Öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik daha fazla bilgiler verilmelidir.	383	74.4
7	Ölçme ve değerlendirme sürecinde yararlanılabilecek etkinlikler zenginleştirilmelidir.	365	70.9
8	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim vb. gibi bilgilendirici toplantılar düzenlenmeli veya sayısı arttırılmalıdır.	326	63.3
9	Ölçme ve değerlendirme süreci ilköğretim 1. kademeye göre değiştirilmelidir.	313	60.8
n = 515			

Çizelge 35 incelendiğinde ölçme ve değerlendirme sürecinin daha etkili biçimde uygulanması için öğretmenlerin yüzde 81.4'lük oranla en fazla “ölçme ve değerlendirme için araç-gereç temin edilmelidir” önerisinde bulundukları göze çarpmaktadır. Çizelge 34'te öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yapmak için araç-gereç temin etmede kısmen zorlandıklarını belirtmelerinin bu öneriyi geliştirmelerin de etkili olduğu söylenebilir. Kazu, Pullu ve Demiralp (2008) tarafından birleştirilmiş sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin genelinin ölçme ve değerlendirme yaparken araç-gereç sıkıntısı çektikleri görülürken bu sıkıntının giderilmesi için okullarda araç-gereç temin merkezleri açma önerisini geliştirdikleri dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin yüzde 80.0'ının ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda velileri bilgilendirici çalışmaların yapılması ve yüzde 79.4'ünün ise ölçme ve

değerlendirme formlarının sayısının azaltılması gerektiği yönündeki önerileri dikkat çekmektedir ki; ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşleri dikkate alındığında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerdiği görüşüne de “*katılıyorum*” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamadaki zorlanma durumlarının, velilerin bu süreçle ilgili bilgilendirilmesi ile giderilebileceğini düşündükleri söylenebilir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin daha etkili uygulanmasına yönelik önerilerinin dağılımlarına bakıldığında en az oranın, yüzde 60.8 ile “*ölçme ve değerlendirme süreci ilköğretim 1. kademeye göre değiştirilmelidir*” ve yüzde 63.3 ile “*ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim vb. gibi bilgilendirici toplantılar düzenlenmeli veya sayısı arttırılmalıdır*” önerilerine ait olduğu görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili bir değişiklik yerine, uygulanmakta olan ölçme ve değerlendirme süreci üzerinde bazı düzenlemeler yapılması gerektiğini düşündükleri; ve ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim, seminer gibi bilgilendirici toplantılara daha az ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın geniş özeti, elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar ve ulaşılan sonuçlar ışığında geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. ÖZET

Ülkemizde 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okullarında geleneksel yaklaşımların yerine çağdaş yaklaşımları temele alan yeni eğitim programı uygulamaya konmuştur. Programın önemli bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme de bu uygulamayla değişikliğe uğramıştır. Öğrenme-öğretme sürecinde oldukça önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirmenin bu değişim ile birlikte nasıl uygulandığı ise merak konusudur. Bu bakımdan ölçme ve değerlendirmenin sınıf içerisindeki uygulayıcıları olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin ve uygulamalarının belirlenmesi gereksinimi doğmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın genel amacı, sınıf öğretmenlerinin 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerini ve uygulamalarını belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Lisans eğitimi boyunca alınan ölçme ve değerlendirme dersleri ve yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere katkısı ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenleri ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlanmaktadırlar?
3. Sınıf öğretmenleri alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilmekte midirler?
4. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşleri;
 - 4.1. Cinsiyetlerine,
 - 4.2. Mesleki kıdemlerine,

- 4.3. Mezun oldukları fakülteye,
- 4.4. Eğitim–öğretim verdikleri sınıfa,
- 4.5. Lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi almalarına,
- 4.6. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına göre değişmekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıkları;
 - 5.1. Cinsiyetlerine,
 - 5.2. Mesleki kıdemlerine,
 - 5.3. Mezun oldukları fakülteye,
 - 5.4. Eğitim – öğretim verdikleri sınıfa,
 - 5.5. Lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi almalarına,
 - 5.6. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim almalarına göre değişmekte midir?
6. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamaları nelerdir?
7. Sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulanmasında hangi zorluklarla karşılaşmaktadırlar?
8. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları zorlukların giderilmesi ve sürecin daha etkili olarak uygulanmasına yönelik önerileri nelerdir?

Ankette, araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda; öğretmenlerin kişisel bilgilerini, ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilip bilmeme durumlarını, kullanma sıklıklarını, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerini, ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarını, karşılaştıkları zorlukları ve bu sürecin daha etkili uygulanabilmesi için geliştirdikleri önerilerini belirleyici toplam 119 madde yer almaktadır.

Araştırmada 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan devlet ilköğretim okullarının 1. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ölçme

ve değerlendirmeye yönelik görüş ve uygulamalarını belirleyebilmek amaçlanmıştır. Örneklem olarak da random yöntemi ile seçilen 47 okul alınmıştır.

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Anketten elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Araştırmada 47 ilköğretim okulunda görev yapan 590 sınıf öğretmenine anket gönderilmiş, ancak yanlış veya eksik işaretlemelemlerden dolayı 515 anket işleme alınmıştır. Araştırmaya katılan 515 sınıf öğretmeninden yüzde 60.2'lik oranla 310'u erkek, yüzde 39.8'lik oranla 205'i kadındır. Öğretmenlerin yüzde 10.7'si 0-5 yıl arası, yüzde 13.4' 6-10 yıl arası, yüzde 29.9'u 11-15 yıl arası, yüzde 13.6'sı 16-20 yıl arası, yüzde 11.6'sı 21-25 yıl arası, yüzde 20.8'i ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin yüzde 34.6'sı eğitim fakültesinden, yüzde 37.5'i eğitim enstitüsünden, yüzde 10.7'si fen edebiyat fakültesinden ve yüzde 17.2'si ise diğer faklterlerden mezundur. Öğretmenlerin yüzde 18.8'i 1. sınıfa, yüzde 19.2'si 2. sınıfa, yüzde 20.4' 3.sınıfa, yüzde 20.2'si 4.sınıfa ve yüzde 21.4' de 5.sınıfa eğitim-ğretim vermektedir. Ayrıca ğretmenlerin yüzde 1.7'si 5-14 arası, yüzde 25.3' 15-24 arası, yüzde 45.8'i 25-34 arası, yüzde 27.2'si 35 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıfa eğitim-ğretim vermektedir. Öğretmenlerin yüzde 80.2'si lisans eğitimi süresince lme ve değerlendirme dersini almış, yüzde 19.8'i ise almamıştır. Öğretmenlerden hizmet içi eğitim alanların oranı yüzde 63.3, almayanların oranı yüzde 36.7'dir.

Öğretmenler lisans eğitiminde aldıkları lme ve değerlendirme dersi ile hizmet içi eğitimlerinin kendilerine katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, lme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok Türkçe dersinde zorlanmakta, lme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken en çok kılavuz kitaplarından yararlanmaktadırlar.

Öğretmenler, lme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden özellikle portfolyo (ğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testini daha fazla bilmektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin

çoğunluğu yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve rubrik gibi yöntem ve teknikleri bilmemektedir.

Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşleri olumludur. Öğretmenlerin çoğu ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı verdiklerini, ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken öğrencilerin seviyelerini dikkate aldıklarını, bu etkinlikleri belirlerken zamanı dikkate aldıklarını belirtmiştir.

Öğretmenler en çok ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamada zorlanmaktadır. Bunun dışında, öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinlikleri farklı seviyedeki öğrencilere uygulamada, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kalabalık sınıflarda uygulamada, ölçme ve değerlendirme yapmak için araç-gereç temin etmede de zorlanmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin çoğu, ölçme ve değerlendirme yaparken sınıf hakimiyetini sağlamada zorlanmamaktadır.

Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinin daha etkili biçimde uygulanması için en fazla, araç-gereç temin edilmeli yönünde öneride bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla; ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda velileri bilgilendirici çalışmaların yapılması ve ölçme ve değerlendirme formlarının sayısının azaltılması gerektiği yönünde önerilerde de bulunmuşlardır.

5.2. SONUÇLAR

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin sonuçlar ve araştırmanın alt amaçlarına ilişkin sonuçlar sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan 515 sınıf öğretmeninden yüzde 60.2'lik oranla 310'unun erkek, yüzde 39.8'lik oranla 205'inin kadın olduğu belirlenmiştir. Araştırma kapsamında cinsiyet değişkeni açısından katılımcılardan erkeklerin oranının kadınların oranından fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yüzde 10.7'sinin 0-5 yıl arası, yüzde 13.4'ünün 6-10 yıl arası, yüzde 29.9'unun 11-15 yıl arası, yüzde 13.6'sının 16-20 yıl arası, yüzde 11.6'sının 21-25 yıl arası, yüzde 20.8'inin ise 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre bulgulara bakıldığında, yüzde 34.6'sının eğitim fakültesinden, yüzde 37.5'inin eğitim enstitüsünden, yüzde 10.7'sinin fen edebiyat fakültesinden ve yüzde 17.2'sinin ise diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir. Diğer fakülte mezunları arasında mühendislik, su ürünleri, iktisat ve idari bilimler ile veterinerlik gibi fakültelerden mezun olan öğretmenler bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin yüzde 18.8'inin 1. sınıfa, yüzde 19.2'sinin 2. sınıfa, yüzde 20.4'ünün 3.sınıfa, yüzde 20.2'sinin 4.sınıfa ve yüzde 21.4'ünün de 5.sınıfa eğitim-öğretim vermekte olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim-öğretim verdikleri sınıfa göre dağılımlarına ait oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Ayrıca öğretmenlerin yüzde 1.7'sinin 5-14 arası, yüzde 25.3'ünün 15-24 arası, yüzde 45.8'inin 25-34 arası, yüzde 27.2'sinin 35 ve üzeri öğrencinin bulunduğu sınıfa eğitim-öğretim verdikleri görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler arasında 25-34 öğrencinin bulunduğu sınıfa eğitim-öğretim veren sınıf öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini alanların yüzde 80.2 oranında almayanların ise yüzde 19.8'i oranında olduğu belirlenmiştir. Buna göre araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çoğunun lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersini aldığı görülmektedir.

Ayrıca, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin yüzde 63.3'ünün yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim aldıkları, yüzde 36.7'sinin ise hizmet içi eğitim almadıklarını belirlenmiştir. Yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alanların oranının yüksek olduğu görülmektedir.

5.2.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmada elde edilen verilerin analizi neticesinde araştırmanın alt amaçlarına göre ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde verilmiştir.

5.2.2.1. Lisans Eğitimi Süresince Alınan Ölçme ve Değerlendirme Dersi İle Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Süreci İle İlgili Alınan Hizmet İçi Eğitimin Katkısına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenlerin çoğunluğu, aldıkları ölçme ve değerlendirme dersinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitim alan öğretmenlerden aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine katkısının olduğunu belirtenlerinin oranının, bu eğitimin kendilerine hiçbir katkı sağlamadığını düşünenlerin oranına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

5.2.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Uygulamada En Çok Zorlandıkları Derse İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada en çok zorlandıkları derse yönelik görüşlerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada öğretmenlerin en çok Türkçe dersinde zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada, öğretmenlerin yüzde 25.4 gibi bir oranla çoğunluğunun hiçbir derste zorlanmadıkları belirlenmiştir.

5.2.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerini Belirlerken Hangi Kaynaklardan Yararlandıklarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlandıklarına yönelik görüşlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin en çok öğretmen kılavuz kitaplarından yararlandıklarını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırma kapsamında; ders kitapları, internet ve ders kitapları dışındaki farklı kaynak kitaplardan yararlanan öğretmenlerin de çoğunlukta olduğu belirlenmiştir.

5.2.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Bilip-Bilmeme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin genelinde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bildikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikle portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans görevi, proje ödevleri, çalışma yaprakları, gözlem ve seviye belirleme testi gibi yöntem ve teknikleri bilme oranının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bulgulara göre, öğretmenlerin çoğunluğunun yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve rubrik gibi yöntem-tekniklerini bilmediği görülmektedir.

5.2.2.5. Bazı Değişkenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinden elde edilen verilerin; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi alma durumu ve yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre yapılan analizleri neticesinde ortaya çıkan sonuçlar bu kısımda sunulmuştur.

5.2.2.5.1. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik genel görüşlerinin cinsiyetlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar görüşüne, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bununla birlikte bulgular ışığında, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerde var olan öğrenme eksiklerinin ortaya çıkmasında ve bu eksiklerinin giderilmesi konusunda etkili olduğu görüşünü hem erkek hem de kadın öğretmenlerin benimsedikleri ifade edilebilir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerdiği ve velilerin maddi yükünü arttırdığı yönünde olumsuz olarak nitelendirilebilecek görüşlerine katılım göstermeleri dikkat çekici bir sonuçtur.

5.2.2.5.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında, ölçme ve değerlendirme sürecinin aynı derste farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bir arada kullanılmasına uygun olduğu görüşüne 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlara göre daha fazla katıldıkları görülmektedir. Yine, ölçme ve değerlendirme sürecinin oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerdiği görüşüne 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlardan daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrenci, öğretmen ve velilere geri bildirim sağladığı yönündeki görüşe 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip bir başka ifadeyle meslekte yeni olan öğretmenlerin diğer mesleki kıdemdeki öğretmenlere göre daha fazla katılım göstermeleri ilgi çekici bir sonuçtur.

Bu yöndeki bulguların genel bir değerlendirilmesi yapıldığında, meslekte daha az kıdeme sahip öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine yönelik görüşlerinin daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

5.2.2.5.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme sürecinin eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşip ulaşmadığını gösterdiğini ve öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin öğrencilerde kaygı ve stres yarattığı görüşüne ise öğretmenlerin kısmen katıldıkları göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik genel görüşlerinin mezun oldukları fakültelere göre aralarında anlamlı fark olan grupları belirlemek amacıyla yapılan scheffe testi sonucunda, eğitim fakültesi mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında fark olduğu görülmüştür. Buna göre ölçme ve değerlendirme sürecinin çoklu zekayı dikkate alan etkinlikler içerdiği

görüşüne, eğitim fakültesi mezunları eğitim enstitüsü mezunlarından daha çok katılmışlardır.

5.2.2.5.4. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3. sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme sürecinin harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerdiği, öğrencide kaygı ve stres yarattığı ve velilerin ve öğrencilerin maddi yükünü arttırdığı görüşlerine maddelerine 2. Sınıf öğretmenlerinden daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinin derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olup olmadığını belirlediği yönündeki görüşüne 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin 1.sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu yönde görüş belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte aynı görüşe 2. sınıf öğretmenlerinin 5. sınıf öğretmenlerine göre daha fazla katıldıkları da belirlenmiştir.

5.2.2.5.5. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Bu yöndeki bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersini alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine daha olumlu baktıkları görülmüştür. Lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi alan öğretmenlerin özellikle ölçme ve değerlendirme sürecinin fazla ve ayrıntılı formlar içerdiği ve veliler ile öğrencilerin maddi yükünü arttırdığı gibi olumsuz sayılabilecek özelliklerine, ders almayan öğretmenlere göre daha az katıldıkları görülmektedir.

5.2.2.5.6. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecine Yönelik Genel Görüşlerini Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili; “*öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır*”, “*öğrenciler tarafından anlaşılabilir etkinlikler içerir*”, ve “*öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve etkili kullanmasına olanak sağlar*” görüşlerine hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin almayanlara göre daha fazla katıldıkları ortaya

çıkmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi almayanlara göre ölçme ve değerlendirme sürecine daha olumlu baktıklarını göstermektedir.

5.2.2.6. Bazı Değişkenlerin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklıklarının; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, lisans eğitimi süresince ölçme ve değerlendirme dersi alma durumu ve yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımlarına ilişkin ortaya çıkan sonuçlar alt başlıklar halinde sunulmuştur.

5.2.2.6.1. Cinsiyet Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklığının cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin bulgularda, çoktan seçmeli testleri, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sözlü sınavların programda yer almamasına rağmen bu sınavları; erkek öğretmenlerin bazen, kadın öğretmenlerin ise sık sık kullandıklarını belirtmeleri dikkat çekici bir sonuçtur.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden performans görevlerini *sık sık*, rubriği ise bazen kullandıkları belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında, ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri arasından öğretmenlerin en az kullandıklarının, tanılayıcı dallanmış ağaç ve yapılandırılmış grid olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki tekniği hem erkek hem de kadın öğretmenlerin bazen kullandıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri bilme durumları ile ilişkilendirildiklerinde normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.2.2.6.2. Mesleki Kıdem Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem- Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Scheffe testi sonuçları dikkate alındığında, araştırma kapsamındaki öğretmenlerden mesleki kıdemi 26 yıl ve üzeri olanların, mesleki kıdemi 1-5 yıl arası olanlara göre, tutum ve ilgi testleri, mülakat ve grup değerlendirme tekniklerini daha sık kullandıkları görülmektedir.

5.2.2.6.3. Mezun Olunan Fakülte Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden eğitim enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarının, ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden yapılandırılmış gridi eğitim fakültesi mezunlarına göre daha sık kullandıkları görülmüştür. Eğitim enstitüsü mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre daha eski mezuniyet tarihine sahip olmalarına rağmen ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında yeni olarak kabul edilen yapılandırılmış grid tekniğini daha sık kullanılmaları dikkat çekici bir sonuçtur. Yapılandırılmış grid tekniğinin eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenler tarafından daha az sıklıkta kullanılması, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bu fakültelerin programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme derslerindeki uygulamalarının daha fazla olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

5.2.2.6.4. Sınıf Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında, ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinden olan yazılı sınavları 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf öğretmenlerine göre daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çoktan seçmeli testleri 3. sınıf, 4. sınıf ve 5. sınıf öğretmenlerinin, 1. sınıf öğretmenlerinden; 4. sınıf öğretmenlerinin ise 2. sınıf öğretmenlerinden daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla, çoktan seçmeli testlerin 1. sınıftan daha üst sınıflara gidildikçe kullanma sıklığının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca boşluk doldurmalı/ kısa cevaplı sınavların kullanma sıklıklarına ilişkin bulgularda ise 4. sınıf ve 5. sınıf

öğretmenlerinin, 1. sınıf öğretmenlerine göre bu sınavları daha sık kullandıkları ortaya çıkmıştır.

5.2.2.6.5. Lisans Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Dersi Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerden lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme dersi alanlarının portfolyo, rubrik, performans görevi, grup değerlendirme ve kavram haritaları dışındaki alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini, ders alamayanlara göre daha az sıklıkta kullandıkları belirlenmiştir.

5.2.2.6.6. Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkeninin Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yöntem-Tekniklerini Kullanma Sıklıklarını Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem tekniklerinin öğretmenler tarafından kullanılma sıklıklarına genel olarak bakıldığında; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre bu yöntem ve teknikleri daha sık kullandıkları görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında araştırmaya katılan öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimin katkısının olduğu sonucuna ulaşılabılır.

5.2.2.7. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı verdikleri, ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken öğrencilerin seviyelerini dikkate aldıkları, bu etkinlikleri belirlerken zamanı dikkate aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamaları konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecindeki Zorlanma Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamada zorlandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinlikleri farklı seviyedeki öğrencilere uygulamada, ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kalabalık sınıflarda uygulamada, ölçme ve değerlendirme yapmak için araç-gereç temin etmede zorlandıkları da görülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme yaparken sınıf hakimiyetini sağlamada zorlanmadıkları da ortaya çıkmıştır. Bu durum ise ölçme ve değerlendirme sürecinin sınıf hakimiyetini olumsuz yönde etkilemeyecek özellikte olduğu göstermektedir.

5.2.2.9. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin Daha Etkili Biçimde Uygulanmasına Yönelik Önerilerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin daha etkili biçimde uygulanması için araç-gereç temin edilmeli yönünde öneride en fazla bulundukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler çoğunlukla; ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda velileri bilgilendirici çalışmaların yapılması ve ölçme ve değerlendirme formlarının sayısının azaltılması gerektiği yönünde önerilerde de bulunmuşlardır.

5.3. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları ölçme ve değerlendirme dersi ile yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili aldıkları hizmet içi eğitimin kendilerine katkısının olduğu yönünde görüş bildirmelerine karşın, bu konuda hala yaşanmakta olan bazı sıkıntılar, bu ders ve hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması ile giderilebilir.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan formların sayısı azaltılmalıdır. Kullanılan formların sayısı ve niteliği öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve öğretmenlerin kullanma gerekçeleri göz önünde bulundurularak belirlenmelidir.

- ✓ Ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinliklerin farklı seviyedeki öğrencilere uygulanabilir olması sağlanmalıdır. Eğitim sistemi içerisinde her sınıfta farklı öğrenme seviyesine sahip olan öğrencilerin olduğu dikkate alınırsa bu durumun olumlu sonuçlar getireceği düşünülmektedir.
- ✓ Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilme ve kullanma sıklığı durumlarında eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin lehine beklenen sonucun çıkmadığı görülmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme derslerinde, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri konusuna daha fazla ağırlık verilmelidir.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımının sağlanması hususunda çalışmalar yapılmalıdır. Sürecin uygulanması ile ilgili velileri bilgilendirici toplantılar düzenlenmelidir. Ayrıca velilerin sürece katılımını sağlamada öğretmenlerinde ne yapmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda ölçme ve değerlendirme sürecinin önemli bir ögesi olan öğrencilerin de ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda bilgilendirilmesi daha olumlu sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.
- ✓ Okullara ölçme ve değerlendirme uygulamaları için araç-gereç ve kaynak desteğinde bulunulmalıdır. Okullarda öğrencilerin araştırma yapabilecekleri zengin kütüphaneler ve internete ulaşabilecekleri bilgisayar laboratuvarları gibi bölümler oluşturulmalıdır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan formlar, çalışma yaprakları ve testlerin çoğaltılması işlemleri için her okulda bir fotokopi makinesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.
- ✓ Ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri daha sınırlı bir çerçevede ele alınmalı ve anlaşılabilir olması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin kullanabileceği ve en iyi verim alabileceği yöntem-teknikleri kullanmaları özendirilmelidir.
- ✓ Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlarla, programda yer alan ölçme ve değerlendirme arasında bağ kurulmalıdır.

- ✓ Ölçme ve değerlendirme konusunda yapılan çalışmalara ağırlık verilmelidir. Bu konuda öğretmenlerin yanı sıra velilerin ve öğrencilerin de görüşlerinin de alındığı çalışmalar yapılarak sürecin daha kapsamlı olarak değerlendirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demir, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül)**. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Akbaba, T. (2004). Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları. **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 5 (54-55), 16-23.
- Akyol, H. (2007). Vygotsky, Piaget ve Yapılandırmacı Okuma Eğitimi, **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (27-29 Nisan)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Arık, R. S. (2006). **İlköğretim Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atılgan, H. ve Diğerleri. (2006). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ay, T. S., Karadağ, R. ve Çengelci, T. (2008). İlköğretim Birinci Basamakta Gerçekleştirilen Performans Görevlerine ilişkin Öğretmen Görüşleri. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aydın, A. (2001). **Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2006). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Birgin, O. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Okur-Yazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri**

Kongresi (5-7 Eylül 2007). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). The Courage To Be Constructivist. **Educational Leadership, 57** (3), 18-24.

Bulut, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Büyüköztürk, Ş. (2006). Okulda Performans Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (13-15 Eylül 2006).** Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Büyüköztürk, Ş., Koç, K. ve Doğan, D. (2006). Okulda Performansa Dayalı Değerlendirme: Kavram ve Uygulama. **15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (13-15 Eylül 2006).** Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Candur, F. (2007). **Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Coştu, B., Karataş, Ö. ve Ayas, A. (2003). Kavram Öğretiminde Çalışma Yapraklarının Kullanılması. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2** (14), 33-48.

Çalık, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007).** Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37** (2), 99-114.

- Çelebi, C. (2006). **Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çepni, S. (2007). Performansların Değerlendirilmesi. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Edt: Emin Karip), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirezen, S. (2005). **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Görüş ve Önerileri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirli, C. (2007). **Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Doğan, M. (2007). İlköğretim Matematik Aday Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül)**. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Doğan, N. (2006). Yazılı Yoklamalar. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. (Edt: Hakan Atılgan), Ankara: Anı Yayıncılık.
- EPÖ Profesörler Kurulu, (2005). **Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi**, ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf (internet adresinden 15.05.2007 tarihinde indirilmiştir).
- Erdal, H. (2007). **2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erdemir, Z. A. (2007). **İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans

Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Erginer, E. (2000). **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). **Yapılandırmacı Öğrenme: Kuramdan Uygulamaya**. İstanbul: Morpa Kültür 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.

Göçer, A. (2007). İlköğretim 1. Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (27-29 Nisan 2007)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Tanıma Düzeylerine İlişkin Görüşleri (Fırat, Dicle ve Kilis Yedi Aralık Üniversiteleri Örneği). **I. Ulusal İlköğretim Kongresi (15-17 Kasım 2007)**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Güneş, A. (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gürol, M. (2004). Öğretimde Ölçme Araçları ve Geliştirilmesi. **Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme**. (Edt: Mehmet Gürol), Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Güven, B. ve Eskitürk, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007)**. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Hall, K. ve Kavanagh, V. (2002). Primary Assessment in the Republic of Ireland. **Educational Management & Administration**, 30 (3), 261-274.

- Hargreaves, A. ve Earl, L. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. **American Educational Research Journal**, 39 (1), 69-95.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (2006). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Johnson, S. E. ve Arnold, N. (2007). Examining an Alternate Assessment: What Are We Testing?. **Journal of Disability Policy Studies**, 18 (1), 23-31.
- Jonassen, D. (1999). Designing Constructivist Learning Environments. **Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory**, In C. M. Reigeluth, (Edit), 2, 215-239. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kabaş, O. (2007). **Portfolyo Değerlendirme Yönteminin İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanma Düzeyi (Sakarya Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kan, Ü. D. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Değerlendirme Aracı Olarak Portfolyo. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27 (1), 169-178.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). **İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi (İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 7)**. Ankara: MEB. Yayınları.
- Kaptan, F. ve Önal, İ. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Süreç Temelli Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları. **Çağdaş Eğitim Dergisi**, 332, 6-18.
- Karaca, E. (2003). **Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karahan, U. (2007). **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Karasar, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, O. N. (2003). Fen Eğitiminde Kavram Haritaları. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (13).
- Kaynak, S. (2000). **Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kazu, H., Pullu, S. ve Demiralp, D. (2008). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri ve Uygulamaları. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kazu, H. ve Yorulmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Portfolyolara İlişkin Görüşleri ve Uygulamaları. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007)**. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Koç, N. (1993). Eğitim Sistemimizde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Gelişmeler. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25 (2), 387-467.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 174-180.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Öğrencilerin Gelişimini Değerlendirmek İçin Portfolyo Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23, 167-176.
- Kurt, Ş. (2002). **Fizik Öğretiminde Bütünleştirici Öğrenme Kuramına Uygun Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. **Milli Eğitim Dergisi**, 160. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kutlu.htm>. (internet adresinden 18.01.2008 tarihinde indirilmiştir).

- Kutlu, Ö., Büyüköztürk, Ş. ve Doğan, C. D. (2007). İlköğretim Öğretmenlerin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler. **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (5-7 Eylül 2007)**. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). **Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (2000). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lerman, S. (1989). Constructivism, Mathematics and Mathematics Education. **Educational Studies in Mathematics**, **20**, 211-223.
- Linn, L. R., Baker, E. L. ve Dunbar, S. B. (1991). Complex, Performance-Based Assessment: Expectations and Validation Criteria. **Educational Researcher**, **20** (8), 15-21.
- MEB. (1995). **Millî Eğitim Şûraları (1939-1995)**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2003). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**, Ankara: Millî Eğitim Basım Evi.
- MEB. (2004-a). **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2004-b). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2,3. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2004-c). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: 4. Aksam Sanat Okulu Matbaası.
- MEB. (2005). **Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları**. http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf (internet adresinden 01.12.2007 tarihinde indirilmiştir).

MEB. (2007). http://iogm.meb.gov.tr/files/size_ozel/olcme_ve_degerlendirme.pdf
(internet adresinden 18.09.2007 tarihinde indirilmiştir).

MEB. TTKB. (2006). **İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı.**
http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=74 (internet adresinden 20.04.2008 tarihinde indirilmiştir).

MEB. TTKB. (2007). **Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıflar Yeni Biyoloji Müfredatı.**
<http://ttkb.meb.gov.tr/> (internet adresinden 18.04.2008 tarihinde indirilmiştir).

MEB, TTKB. (2006/95). **İlköğretim Kurumlarındaki Ölçme ve Değerlendirme.**
<http://ttkb.meb.gov.tr/> (internet adresinden 14.04.2008 tarihinde indirilmiştir).

Micheels, W. ve Karnes, M. (1968). **Eğitimde Başarının Ölçülmesi.** (Çeviren: İbrahim Yurt), Ankara: Ajans-Türk Matbaacılık.

Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2006-2007).
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2006_2007.pdf
(internet adresinden 15.05.2008 tarihinde indirilmiştir).

Moon, T. R. ve Callahan, C. M. (2001). Classroom Performance Assessment: What Should It Look Like in a Standards-Based Classroom?. **NASSP Bulletin**, 85 (622), 48-58.

Novak, J. ve Gowin, B. (1984). **Learning How to Learn.** Cambridge University Press, USA.

Ocak, G. (2006). Ürün Seçkin Dosyaları Hakkında Öğrenci Görüşleri Erzurum İli Örneği. **Milli Eğitim Dergisi**, 35 (170), 217-229.

ODTÜ (2006). **Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri: Alternatif Değerlendirme İlke ve Yöntemleri Nelerdir? Çalıştay Özeti.**
www.fedu.metu.edu.tr/images/digital/rapor.doc (internet adresinden 20.04.2008 tarihinde indirilmiştir).

Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 4 (1), 133-147.

Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özerbaş, M. A. (2007). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (4), 609-635.

Özçelik, D. A. (1981). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N. Y. ve Kılıç, Ç. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (27-29 Nisan 2007)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Saban, A. (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Semerci, Ç. (2007). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Edt: Emin Karip), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Struyven, K., Dochy, F. ve Janssens, S. (2008). The Effects of Hands-On Experience On Students' Preferences for Assessment Methods. **Journal of Teacher Education**, 59 (1), 69-88.

Şahin, Ç., Ersoy, E. ve Kıran, I. (2008). İlköğretim I. Kademe Matematik Öğretiminde Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Kullanılma Düzeylerinin Değerlendirilmesi. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. **Yaşadıkça Eğitim**, 74, 49-52.

- Tabak, R. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Programının Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları Kapsamında İncelenmesi (Muğla İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2002). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekin, H. (2004). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Topal, T. (1999). **İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- TTKB. (2008). <http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/Soru%20Analizleri-%20Rapor.pdf> (internet adresinden 15.01.2008 tarihinde indirilmiştir).
- Turgut, F. (1992). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Tüfekçioğlu, N. ve Turgut, S. (2008). Yenilenen İlköğretim Programı Çerçevesinde Değişen Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açıları ve Karşılaştıkları Zorluklar. **VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-3-4 Mayıs 2008)**. Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Uşun, S. (2007). Türkiye’de Yeni Uygulamaya Konulan (1-5. Sınıflar) İlköğretim Programlarının Değerlendirmesi. **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (27-29 Nisan 2007)**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yıldırım, A. (2006). **İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Yılmaz, A. (2007). Ölçme–Değerlendirmede Testler. **Ölçme ve Değerlendirme**. (Edt: Emin Karip), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

26156 Sayılı Resmi Gazete. (2 Mayıs 2006). **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html (internet adresinden 21.04.2008 tarihinde indirilmiştir).

EKLER

EK 1: Öğretmenlere Uygulanan Anket Formu

Saygıdeğer Öğretmenim,

Bu anket ile 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konan yeni ilköğretim programlarında yer alan ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili görüşleriniz, uygulamalarınız ve bu uygulamalarda yaşamış olduğunuz zorluklar belirlenecektir. Ankette yer alan soruları eksiksiz ve samimi olarak cevaplamanız, araştırmanın amacına ulaşması ve varolan durumun olduğu gibi ortaya konması bakımından önemlidir. Ankette yer alan bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacağından isim yazmanıza gerek yoktur. Gösterdiğiniz ilgi ve sabrınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Araştırmacı:

Serkan PULLU

Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

e_posta: serkan_pullu@hotmail.com Tel: 0536 542 6292

Danışman Öğretim Üyesi:

Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU

F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

e_posta: hkazu@firat.edu.tr

Kişisel Bilgiler:

1. Cinsiyetiniz
01 () Erkek 02 () Kadın
2. Mesleki Kıdeminiz
01 () 0-5 yıl 02 () 6-10 yıl 03 () 11- 15 yıl 04 () 16-20 yıl 05 () 21-25 yıl 06 () 26 ve üzeri
3. Mezun Olduğunuz Fakülte ve Bölüm
..... (Lütfen yazınız.)
4. Eğitim-öğretim verilen sınıf
01 () 1. Sınıf 02 () 2. Sınıf 03 () 3. Sınıf 04 () 4. Sınıf 05 () 5. Sınıf
5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı
01 () 5-14 kişi 02 () 15-24 kişi 03 () 25-34 kişi 04 () 35 ve üzeri
6. Lisans eğitiminiz süresince ölçme ve değerlendirme dersi aldınız mı?
01 () Evet 02 () Hayır
7. Eğer aldıysanız bu dersin size katkısının ne düzeyde olduğunu lütfen belirtiniz.
01 () Hiçbir katkısı olmadı. 02 () Kısmen katkısı oldu. 03 () Çok katkısı oldu.
04 () Diğer (Lütfen yazınız).....
8. Yeni ilköğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgilendirici herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?
01 () Evet 02 () Hayır
9. Eğer aldıysanız bu eğitimin size katkısının ne düzeyde olduğunu lütfen belirtiniz.
01 () Hiçbir katkısı olmadı. 02 () Kısmen katkısı oldu. 03 () Çok katkısı oldu.
04 () Diğer (Lütfen yazınız).....

10. En çok hangi derste ölçme ve değerlendirme etkinliklerini uygulamada zorlanıyorsunuz?
 01 () Hayat Bilgisi 02 () Matematik 03 () Fen ve Teknoloji
 04 () Türkçe 05 () Sosyal Bilgiler 06 () Diğer (Lütfen yazınız).....
11. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini belirlerken hangi kaynaklardan yararlanıyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)
 01 () İnternette
 02 () Ders kitaplarından
 03 () Öğretmen kılavuz kitaplarından
 04 () Ders kitapları dışındaki farklı kaynak kitaplardan (Konu anlatımlı tüm dersler kitapları, soru bankaları vs.)
 05 () Gazete ve dergilerden
 06 () Diğer öğretmenlerden
 07 () Ansiklopedilerden
 08 () Diğer (Lütfen yazınız).....
12. Aşağıda verilen ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini bilip – bilmeme durumunuzu belirlemek amacıyla uygun olan yeri (x) şeklinde işaretleyiniz.

Ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri	Bilip – Bilmeme Durumu		
	Biliyorum	Kısmen Biliyorum	Bilmiyorum
1. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)			
2. Rubrik			
3. Performans görevi			
4. Proje ödevleri			
5. Tutum ve ilgi testleri			
6. Çalışma yaprakları			
7. Gözlem			
8. Mülakat			
9. Öz değerlendirme			
10. Akran değerlendirme			
11. Seviye belirleme testi			
12. Grup değerlendirme			
13. Poster			
14. Gösteri			
15. Drama			
16. Kavram haritaları			
17. Tanılayıcı dallanmış ağaç			
18. Yapılandırılmış grid			
19. Diğer (lütfen yazınız).....			

13. Aşağıda maddeleri okuyarak, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinize yönelik size uygun olan yeri (x) şeklinde işaretleyiniz.

Maddeler	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
<i>Yeni İlköğretim Programında Yer Alan Ölçme ve Değerlendirme Süreci;</i>					
1. Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin belirlenmesini ve bu eksiklerin giderilmesini sağlar.					
2. Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşp ulaşmadığını gösterir.					
3. Derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili olup olmadığını belirler.					
4. Öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarını artırır.					
5. Öğrencilerin bilgi ve yeteneklerinin açığa çıkmasında etkili olur.					
6. Bireysel farklılıkları dikkate alır.					
7. Konuların ne düzeyde kavrandığını belirler.					
8. Velilere öğrencinin durumu hakkında bilgi verir.					
9. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alır.					
10. Öğrenci, öğretmen ve velilere geri bildirim sağlar.					
11. Aynı derste farklı ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerinin bir arada kullanılmasına uygundur.					
12. Öğrencilerin sorumluluk almasını sağlar.					
13. Öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini artırır.					
14. Öğrenciler tarafından anlaşılabilir etkinlikler içerir.					
15. Tüm ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanmayı gerektirir.					
16. Harcanan zamana değmeyecek etkinlikler içerir.					
17. Öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yöneltir.					
18. Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlar.					
19. Öğrencide kaygı ve stres yaratır.					
20. Öğrencilerin teknolojiyi daha fazla ve daha etkili kullanmasına olanak sağlar.					
21. Öğrencilerin bilimsel çalışmalar yapmalarını sağlar.					
22. Çoklu zekayı dikkate alan etkinlikler içerir.					
23. Oldukça fazla ve ayrıntılı formlar içerir.					
24. Velilerin ve öğrencilerin maddi yükünü artırır.					
25. Diğer (Lütfen yazınız)					

14. Aşağıda verilen ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini kullanma sıklığınızı ve hangi derslerde kullandığınızı, uygun yeri (x) şeklinde işaretleyerek belirtiniz.

Ölçme ve değerlendirme yöntem-teknikleri	Kullanma Sıklığı				
	Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Yazılı sınavlar					
2. Sözlü sınavlar					
3. Çoktan seçmeli testler					
4. Boşluk doldurmalı / kısa cevaplı sınavlar					
5. Doğru – yanlış testleri					
6. Eşleştirmeli testler					
7. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)					
8. Rubrik					
9. Performans görevi					
10. Proje ödevleri					
11. Tutum ve ilgi testleri					
12. Çalışma yaprakları					
13. Gözlem					
14. Mülakat					
15. Öz değerlendirme					
16. Akran değerlendirme					
17. Seviye belirleme testi					
18. Grup değerlendirme					
19. Poster					
20. Gösteri					
21. Drama					
22. Kavram haritaları					
23. Tanılayıcı dallanmış ağaç					
24. Yapılandırılmış grid					
25. Diğer (lütfen yazınız).....					

15. Aşağıdaki maddeleri okuyarak ölçme ve değerlendirme sürecindeki uygulamalarınıza yönelik size uygun yeri (x) şeklinde işaretleyiniz.

Maddeler	Evet	Kısmen	Hayır
1. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin etkin rol almasını sağlarım.			
2. Ölçme ve değerlendirme yaparken öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate alırım.			
3. Öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmesine olanak sağlarım.			
4. Öğrencilerin akranlarını değerlendirmesine olanak sağlarım.			
5. Öğrencilere, çalışmalarını hazırlarken yol gösterici yönergeler hazırlarım.			
6. Öğrencilerin gerçek hayat problemlerinin çözümüne ilişkin ürünler ortaya koymasını sağlarım.			
7. Yaptıkları çalışmaların hangi ölçütlere göre değerlendirileceğini bilmesini sağlarım.			
8. Öğrencilerden beklentilerimi somut ve anlaşılır hale getiririm.			
9. Öğrencilerin çalışmalarını tamamlamaları için yeterli zamanı veririm.			
10. Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken öğrencilerin seviyelerini dikkate alırım.			
11. Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken sınıf mevcudunu dikkate alırım.			
12. Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken zamanı dikkate alırım.			
13. Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken velilerin görüşlerini dikkate alırım.			
14. Ölçme ve değerlendirme sürecinde yaptığım uygulamalarda yönetmeliğin belirtmiş olduğu esasların dışına çıkmam.			
15. Ölçme ve değerlendirme sürecindeki etkinlikleri belirlerken çevredeki imkanları dikkate alırım.			
16. Diğer (lütfen yazınız.).....			

16. Aşağıdaki maddeleri okuyarak, ölçme ve değerlendirme sürecindeki zorlanma durumunuzu belirlemek amacıyla size uygun olan yeri (x) şeklinde işaretleyiniz.

Maddeler	Zorlanıyorum	Kısmen Zorlanıyorum	Zorlanmıyorum
1. Ölçme ve değerlendirme sürecinde yer alan etkinlikleri farklı seviyedeki öğrencilere uygulamada			
2. Ölçme ve değerlendirme için ön hazırlık yapmada			
3. Ölçme ve değerlendirme yöntem-tekniklerini belirlemede			
4. Objektif ölçme ve değerlendirme yapmada			
5. Ölçme ve değerlendirme yaparken zamanı etkili kullanmada			
6. Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine etkin katılımını sağlamada			
7. Öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirlemede			
8. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerini kalabalık sınıflarda uygulamada			
9. Ölçme ve değerlendirme sürecine velilerin katılımını sağlamada			
10. Ölçme ve değerlendirme yapmak için araç-gereç temin etmede			
11. Ders içerikleriyle ölçme ve değerlendirme etkinlikleri arasında ilişki kurmada			
12. Ölçme araçlarını farklı derslere uyarlamada			
13. Üst düzey düşünme becerilerine sahip olup olmama durumunu ölçme ve değerlendirmede			
14. Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde ölçütleri belirlemede			
15. Öğrencilerin sahip oldukları yetenekleri belirlemede ve geliştirmede			
16. Ölçme ve değerlendirme yaparken sınıf hakimiyetini sağlamada			
17. Kazanımların gerçekleştirilmesine yönelik ölçme ve değerlendirme yapmada			
18. Proje ve performans görevi konularını belirlemede			
19. Diğer (lütfen yazınız.).....			

17. Aşağıda ölçme ve değerlendirme sürecinin daha etkili biçimde uygulanmasına yönelik verilen önerilerden size uygun olanları (x) şeklinde işaretleyiniz.

- () Ölçme ve değerlendirme formlarının sayısı azaltılmalıdır.
- () Ölçme ve değerlendirme için araç-gereç temin edilmelidir.
- () Öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme ve değerlendirmeye yönelik daha fazla bilgiler verilmelidir.
- () Ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer, hizmet içi eğitim vb. gibi bilgilendirici toplantılar düzenlenmeli veya sayısı artırılmalıdır.
- () Üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarında ölçme ve değerlendirme derslerine ağırlık verilmelidir.
- () Ölçme ve değerlendirme süreci ilköğretim 1. kademeye göre değiştirilmelidir.
- () Ölçme ve değerlendirme sürecinde yararlanılabilecek etkinlikler zenginleştirilmelidir.
- () Öğrencilerin araştırma ve inceleme yapmalarını sağlamak amacıyla okullarda zengin kütüphaneler oluşturulmalıdır.
- () Ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda velileri bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.
- () Diğer (lütfen yazınız.)

ÖZGEÇMİŞ

Serkan PULLU 28.10.1982 tarihinde Elazığ'da dünyaya geldi. İlk ve orta öğrenimini Elazığ'da tamamladıktan sonra 2002 yılında kazandığı Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programından 2006 yılında mezun oldu. Aynı yıl Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans öğrenimine başladı.