

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE
DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNE SAHİP OLMA
DÜZEYLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Emine GEÇİM

Danışman: Doç. Dr. Murat TUNCER

Elazığ-2017

T.C.

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Emine GEÇİM'in Doç. Dr. Murat TUNCER danışmanlığında hazırlamış olduğu "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 13.04.2017 tarih ve 48668769/25 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 28.04.2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1: Doç. Dr. Ahmet KARA

2: Doç. Dr. Murat TUNCER

3: Yrd. Doç. Dr. İ.Yaşar KAZU

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre hazırlamış olduğum “ Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Emine GEÇİM

16/05/2017

ÖNSÖZ

Tez çalışmam boyunca gerek öncesinde gerek sonrasında bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım benden daha çok ilgili olan bana vakit ayıran çok değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Murat TUNCER'e teşekkür ederim. Ayrıca benden desteklerini esirgemeyen okul müdürüm Seyit Ali ÇELEBİ ve Ersan GÜLTAS'a, tüm öğretmen arkadaşlarıma ve dostlarıma özellikle Serkan DENİZ'e ve Şerifenur UYSAL'a teşekkürü bir borç bilirim. Moral kaynağı olan öğrencilerime, her daim yanımda olan, bu günlere gelmemde değeri biçilmez emekleri olan maddi ve manevi desteklerini hep hissettiğim babama, anneme, ablam ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Emine GEÇİM

Elazığ ,2017

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Emine GEÇİM

Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
ELAZIĞ - 2017, Sayfa: XIII+127

Öğretmen yeterlikleri eğitim kalitesine etki eden önemli bir etkidir. Öğretmenlik, genel kültürü, alan bilgisini, pedolojik bilgiyi ve beceriyi zorunlu kılan bir meslektir. Öğretmenlerde var olması gereken bu önemli yeterliklerinden biri de ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileri yeterliğidir. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeyi güvenilir ve objektif bir şekilde yapabilmesi için bu konuda yeterli eğitim almış olmaları ve bu almış oldukları eğitim sonucunda elde ettikleri bilgileri etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma seviyelerine dair görüşlerini değerlendirmektir.

Bu çalışmada Ölçme ve Değerlendirme Becerileri Ölçeği (ÖVDB) geliştirilmiş ve elde edilen bulgular bazı değişkenlere göre incelenmiştir. Geliştirilen ölçek aracılığı ile elde edilen bazı bulgular aşağıdaki gibidir :

- Ölçeğin bütünü ve alt faktörleri açısından cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- ÖVDB ölçeğinin bütünü ve alt faktörleri açısından il değişkenine göre genel olarak, Elazığ ilinde bulunanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur.
- Ölçeğin bütünü ve dört alt faktörü için de görev yerine göre anlamlı görüş farkı gözlenmiştir. Bu farklılık genel olarak Elazığ Merkez ile Bitlis Merkez ve Bitlis Güroymak arasında gerçekleşmiştir.
- Kadrolu ya da ücretli çalışma durumuna göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki

görüşlerinin farklılaşma durumunun analiz sonucuna göre, genel olarak kadrolu öğretmenler lehine bir farklılaşmaya ulaşılmıştır.

- Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin tümünde ve dört faktöründe mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Eğitim durumuna göre farklılığı tespit etmek üzere yapılan analizlerde ölçeğin sadece Dönüt ve Rehberlik boyutunun eğitim düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir.
- Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler tarafından algılanan ölçme değerlendirme yeterlik düzeyi hizmet süresine göre farklılık göstermektedir.
- Ölçeğin tamamında ve dört faktöründe eğitim verilen sınıf mevcuduna göre görüş farklılığı tespit edilmiştir. Bu farklılık genel olarak 21-30 kişilik sınıfı olan öğretmenlerin görüşleri ile 20 ve daha kişilik sınıfları olan öğretmenlerin görüşleri arasındadır.
- Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki yeterlik algıları okutulan sınıfa göre hem ölçeğin tamamı için hem de dört faktör için farklılık göstermektedir. Bu farklılık genel olarak birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler ile diğer sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındadır.
- Ölçeğin bütün alt boyutları ve ölçeğin tamamı arasında pozitif yönde anlamlı yüksek ilişkiler gözlenmiştir. En yüksek korelasyon ölçeğin tamamı ile AP alt boyutu arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenleri, Ölçme ve değerlendirme, Yeterlik algısı, Ölçek geliştirme, Ölçme ve değerlendirme yeterlikleri.

ABSTRACT

Master Thesis

**The Analysis of Elementary School Teachers' Competency
Perceptions on Measurement And Assessment**

Emine GEÇİM

**The University of Fırat
The Institute of Educational Sciences
The Department of Curriculum and Instruction
ELAZIĞ - 2017, Pages: XIII+127**

Teacher qualifications are an important influence on the quality of education. Teaching, general culture, field knowledge, pedagogical knowledge and competence are compulsory occupations. One of these important qualifications that teachers should have is the competence of measuring and evaluating knowledge and skills. Teachers need to be educated in this area in order to be able to do the measurement and evaluation in a reliable and objective way and to use the information that they have obtained as a result of the training they have taken effectively. The aim of this research is to assess the views of elementary school teachers on their ability to have measurement and assessment competences.

In this study, Measurement and Evaluation Scale (ÖVDB) was developed and examined according to some variables. Some findings obtained through the developed scale include:

- There was no statistically significant difference in terms of sex change in terms of the scale as a whole and its sub-factors.
- In terms of the total and sub-factors of the ÖVDB scale, there was a significant difference in favor of the ones in Elazığ province in general according to province variable.
- There was a significant difference in opinion according to the task place for the whole scale and four sub-factors. This difference was generally between Elazığ Merkez, Bitlis Merkez and Bitlis Güroymak.

- According to the results of the analysis of the differentiation of opinions about the level of teachers' ability to have evaluation and evaluation skills according to the employment status of the staff or the wage, a differentiation in general has been reached in favor of the permanent teachers.
- No significant difference was found in all four dimensions of the measurement and evaluation scale compared to the graduated faculty variable.
- In the analyzes made to determine the difference according to the education level, it was determined that only the scale of Feedback and Guidance differed according to the level of education. The difference was realized between class teachers with undergraduate degrees and undergraduate students with undergraduate degrees.
- According to the findings obtained from the research, the level of proficiency of the assessment and evaluation perceived by the teachers differs according to the duration of the service.
- There was a difference in opinion according to the presence of the class in which all four dimensions of the scale were trained. This difference is generally between the views of 21-30 elementary school teachers and the opinions of 20 or more elementary school teachers.
- Teachers' perceptions of competence in assessment and evaluation differ for both the scale and the four factors, according to the class being taught. This difference is generally between the opinions of teachers who have combined elementary school instruction and other elementary school teachers.
- Significantly high positive correlations were observed between all subscales of the scale and all of the scale. The highest correlation score is between all AP sub-dimensions.

KeyWords: Elementary school teachers, Measurement and evaluation, Proficiency perception, Scale development, profieiney of measurement and evaluation.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	VIII
TABLOLAR LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ.....	XIII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM.....	7
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR	7
2.1. Ölçme ve Değerlendirme	7
2.1.1. Ölçme.....	7
2.1.2. Değerlendirme	15
2.1.3. İlköğretim Birinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirme	18
2.2. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	19
2.2.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	21
2.2.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	24
2.3. Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi	49
2.4. Öğretmen Yeterliği	51
2.4.1. Genel Kültür Bilgisi.....	52
2.4.2. Alan Bilgisi	53
2.4.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi.....	54
2.5. Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar	66
2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	66

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	70
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	72
III. YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırmanın Modeli	72
3.2. Evren ve Örneklem	72
3.3. Veri Toplama Araçları	74
3.3.1. Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizleri.....	75
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	78
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	79
IV. BULGULAR	79
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	99
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	99
5.1. Sonuç	99
5.2. Tartışma	101
5.3. Öneriler	105
KAYNAKLAR	108
EKLER	123
ÖZGEÇMİŞ	127

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Farkları	21
Tablo 2. Portfolio Değerlendirme Formu.....	28
Tablo 3. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı	30
Tablo 4. Analitik Puanlama Ölçeği	31
Tablo 5. Öz Değerlendirmede Kullanılabilecek Örnek Form	39
Tablo 6. Akran Değerlendirme Formu	41
Tablo 7. Grup Değerlendirme Formu.....	42
Tablo 8. Proje Süreç Puanlama Ölçeği	44
Tablo 9. Poster Puanlama Ölçeği	47
Tablo 10. Örneklem İlişkin Bazı Bilgiler	73
Tablo 11. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Madde Faktör Yükleri	77
Tablo 12. Ölçme Ve Değerlendirmeye Başvurma Nedenleri	79
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Sıklıkla Kullandığı Ölçme Araçları	80
Tablo 14. Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarını Hazırlamada Yeterlik Düzeyi.....	81
Tablo 15. Ölçme Ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyulan Konular	81
Tablo 16. Ölçek Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	83
Tablo 17. Ölçek Madde Ortalamalarının Skalada Karşılık Geldiği İfadeler	84
Tablo 18. İl Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	85
Tablo 19. Ölçeğin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma Alt Faktörüne İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	85
Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	86
Tablo 21. Görev Yeri Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları.....	87
Tablo 22. İstihdam Şekli Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları	88
Tablo 23. Ölçeğin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri ve Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma Faktörlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	89
Tablo 24. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	90
Tablo 25. Eğitim Durumu Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 26. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları	92

Tablo 27. Ölçeğin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma Boyutuna Yönelik Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	94
Tablo 28. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları	95
Tablo 29. Ölçeğin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma Boyutuna Yönelik Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	96
Tablo 30. Okutulan Sınıf Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları	97
Tablo 31. Ölçek Boyutları ve Ölçeğin Tamamı Arasındaki İlişkiler	98



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Genel Yapısı	33
Şekil 2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğinin Genel Yapısı	35
Şekil 3. Poster Düzenlemesi	46
Şekil 4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği	75



EKLER LİSTESİ

Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığından Alınan İzin Belgesi	123
Ek 2. Anket Formu	124
Ek 3. Orijinallik Raporu	126



BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Toplumların çağa ayak uydurmaları ve varlıklarını idame ettirmeleri açısından eğitimin önemi büyüktür. Eğitimin bu anlamdaki en önemli işlevlerinden biri nitelikli insan gücü yetiştirmektir (Pullu, 2008, s.1). Fidan (1985, s. 4) bu anlamda eğitimi, “*insanları belli amaçlarına göre yetiştirme süreci*” şeklinde tanımlamıştır.

İletişim teknolojilerindeki gelişmeler, küreselleşme, eğitime olan ihtiyacın artması tüm kurumları etkilediği gibi eğitim kurumlarını da etkilemiştir (Karaca, 2004, s.1). Bu anlamda hem gelişmekte olan dünyaya ayak uydurmak hem de toplumun gereksinimlerini karşılamak adına eğitim sistemimizde de değişimler yaşanmıştır. En önemli değişim eğitim sistemimizin benimsemiş olduğu yaklaşımda görülmüştür. Eğitim sistemimizdeki davranışsal yaklaşım yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Konu merkezli anlayıştan ziyade öğrenci merkezli anlayış ön plana çıkmıştır (Yıldız, 2011, s. 2). Yapılandırmacı anlayışın eğitim sistemimizde benimsenmesi ile birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinde değişikliklere gidilmesi zorunlu hale gelmiştir. Çünkü davranışsal yaklaşımda öğretmen merkezli bir öğrenme mevcut iken yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci merkezli bir öğrenme vardır. Bu yaklaşımda öğrenciler işbirliği içinde kendi öğrenmelerinden sorumlu bireylerdir. Öğretmenler ise öğrencilere öğreten değil öğrenmelerine rehberlik eden konumda yer almaktadır (Özenç, 2013, s.2).

Öğrenme-öğretme sürecinde meydana gelen bu değişiklikler öğrenmenin ölçülmesi ve değerlendirmesi konusunda da değişikliklere yol açmıştır. Çünkü davranışsal yaklaşımı benimseyen bir eğitim sisteminde ürün odaklı bir değerlendirme söz konusu iken yapılandırmacı yaklaşımda ürün ile birlikte öğrenme-öğretme süreçleri de değerlendirilmektedir (Özenç, 2013, s. 2). Sürece ağırlık verilmesi nedeniyle davranışsal yaklaşıma kıyasla daha çeşitli ölçme araçlarına ve yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Geleneksel kağıt-kalem testleriyle beraber sınıf içi ve sınıf dışı sergilenen davranışlar gözlemlenerek, öğrencinin ilgi ve tutumunu ölçerek ve öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine fırsat tanıyarak öğrenci performansının her açıdan değerlendirmek mümkün olabilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, s. 136).

Bu bakımdan öğrenme-öğretme sürecinin her basamağında ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bir sınıfta öğrencilerin bir dersteki başarısı belirlenecekse o dersi veren öğretmen, ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olması koşuluyla bunu yapabilecek en yetkin şahıstır (Eğri, 2006,s. 22). Bundan dolayı mesleki ve özel alan yeterliğine sahip öğretmenler, toplumun en önemli ihtiyacıdır. Vural'ın da (2004, s. 25) değindiği gibi “*Öğretmen, eğitim sistemindeki en mühim değerdir. Eğitim-öğretimle öğretmen birbirleriyle bağlı dokular olup hiçbiri yalnız olarak anlam taşımamaktadır*” (Akt.Uzun, 2013, s.2).

Eğitimde yaşanan bu gelişmeler, eğitimin önemli bir ayağı olan öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yeni boyutlar getirmiştir (Karaca, 2003, s.1). Bu görev ve sorumlulukları içeren öğretmenlik mesleğini icra edecek yeterlikte öğretmenlerin varlığı büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerde var olması gereken genel ve özel yeterlikler iyi araştırılarak belirlenmektedir (Karahana, 2008, s. 1). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan çalışmalar neticesinde öğretmenlik mesleğine ait genel yeterlikler;

- (a) Bireysel ve Mesleğe yönelik Değerler - Mesleki Gelişim,
- (b) Öğrencinin Tanınması,
- (c) Öğrenmeye ve Öğretmeye ilişkin Süreç,
- (d) Öğrenme ve Gelişimin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi,
- (e) Okul-Aile ve Toplum Münasebetleri,
- (f) Programa ve İçeriğe dair Bilgi,

Şeklinde altı temel başlık altında toplanmıştır (MEB, 2006, s. 3).

Öğretmen yeterlikleri eğitim kalitesine etki eden mühim bir etkidir. Öğretmenlik, genel kültür, alan bilgisi, pedolojik bilgiyi ve beceriyi zorunlu kılan bir meslektir. Öğretmenlerde var olması gereken bu önemli yeterliklerinden biri de ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileri yeterliğidir (Akt. Genç, 2008, s. 2). Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeyi güvenilir ve objektif bir şekilde yapabilmesi için bu konuda

yeterli eğitim almış olmaları ve bu almış oldukları eğitim sonucunda elde ettikleri bilgileri etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir (Erdemir, 2007, s. 1). Nitekim öğretmenlerin bu konuda yetersiz bilgi ve becerilere sahip olmaları sakıncalı sonuçlar doğurabilir. Yararlı bir ölçme ve değerlendirme tekniği yanlış şekilde kullanıldığı zaman fayda yerine zarara sebep olabilmektedir (Çakan, 2004, s. 102). Bu sahadaki eksiklerle gereksinimlerin belirlenmesi gerekli tedbirlerin alınması ve eğitimdeki kalitenin arttırılması, öğretmenlerin kendilerini geliştirilmesine imkan verilmesi amacıyla öğretmenlerdeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları düzenli biçimde takip edilmeli ve belirlenen eksikleri giderici tedbirler alınmalıdır (Genç, 2008, s. 3).

İlköğretim programlarındaki değişiklikler ile öğretmene sunulan ölçme ve değerlendirme yöntemleri geleneksel yöntemlere kıyasla bunları destekleyen tamamlayan ve birey hakkında daha fazla bilgi sunan niteliğe sahip olmuştur ve program bu yöntemleri sınıf öğretmenlerine sunmuştur. Ancak bugüne dek yapılan araştırmalar sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını ve metotlarını kullanma konusunda sıkıntılar yaşadığını göstermektedir (Acar ve Anıl, 2008, s. 357). Özellikle son dönemlerde ilköğretim programlarında ölçme ve değerlendirme alanında yapılan değişiklikler ile sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadıkları sorunlar araştırmacıların ilgisini öğretmen yeterliklerine yöneltmiştir. Öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde ve gerekse hizmet içi yeterlikleri üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

1.1. Araştırma Problemi

Formal ve informal eğitim süreçleri birlikte düşünüldüğü zaman eğitimin çok kapsamlı ve karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitimin kapsamı ve tanımı literatürde değişik şekillerde yapılmıştır. En benimsenen tanım Ertürk'ün (1972) yapmış olduğu *“Bireye ait davranışlarda kendi yaşantısı yolu ile kasıtlı biçimde istenilen değişim meydana getirme sürecidir.”* tanımıdır. Eğitimin tanımından sonra eğitimi bir süreç olarak ele aldığımızda bu süreç, belli bir amaca ulaşmak için birbirini izleyen ve etkileyen boyutlardan oluşur (Fidan, 1985, s. 9). Genel olarak eğitim sürecinde dört boyut bulunur. Birinci boyut eğitimdeki amaçları içermekte olup *“bireyleri niçin eğitiyoruz?”* sorusuna yanıt arar. Diğer boyut ise eğitim sürecinin içeriğidir. *“eğitim sürecinde ne öğretilecek?”* sorusuna yanıt arayan bu boyut ders

ünitelerini ve konularını kapsar. Eğitim sürecindeki üçüncü boyut ise eğitime dair durumlardır yani öğrenme- öğretme sürecidir. Bu boyut süreçte kullanılan strateji, yöntem, teknik ve kullanılacak araç-gereçleri kapsamaktadır. Sürecin son boyutu ölçme ve değerlendirme boyutudur. Bu boyut, belirlenen amaçlara ne düzeyde ulaşıldığını gösterir yani eğitim sürecinin ne kadar başarılı olduğunun anlaşılmasına yarayan tüm işlemleri kapsar (Yıldırım, 1999).

Eğitim sisteminin boyutlarından biri olan öğrenme-öğretme sürecinin en genel amacı eğitimin tanımında da yer alan istendik davranışları öğrenciye kazandırmaktır. Öğrencilerin istendik davranışları kazanıp kazanmadığı, kazandıysa hangi düzeyde kazandığı ölçme ve değerlendirme işlemleri ile anlaşılmaktadır. Bu ölçme ve değerlendirme işlemleri hem bireyin öğrenmelerini destekleyen hem de hedefi ne düzeyde gerçekleştirdiğini ayırt edebilmemize yardım eder nitelikte olmalıdır (Bayram, 2011, s. 8). Ölçme ve değerlendirme süreci ne kadar doğru kullanılırsa eğitim hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı o derece iyi anlaşılır. Öğretmenlerin de ölçme ve değerlendirme yeterliği ne kadar yüksek olursa eğitimde yaşanacak aksaklıklar o denli azaltılır (Güneş, 2007, s. 2). Öğretim sürecindeki bu aksaklıkları belirlemek ve bunlara çözüm sunmak için öğretmenlerin, MEB'in (2009) belirlediği “Öğretmen Genel Yeterliklerinden”, “Öğrenmenin ve Gelişimin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi” yeterliğine bağlı “Ölçme Değerlendirme” alt yeterliklerine sahip olması gerekir (Pektaş, 2010, s. 3).

MEB'in 2005 yılında ilköğretim okullarında uygulamaya koyduğu yeni program, diğer öğretmenlerle birlikte sınıf öğretmenlerine de öğretme ve değerlendirme süreçlerini birlikte yürütme görevi üstelemiştir ve çeşitli yenilikler getirmiştir (Acar, 2008, s. 27). Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanına ait ihtiyaçlar belirlenerek önlemlerin alınması eğitimde kalitenin artırılması, sınıf öğretmenlerinin bu alandaki yeterliğine sahip olmaları, kendilerini bu konuda geliştirmelerine olanak sağlanması, ilköğretim birinci kademe 1-3. sınıflarda değişen not sisteminin benimsenmesi ve bu konularda aksaklıkları düzeltmeye yönelik önlemler alınması gerekmektedir. Yapılan bu çalışma ile belirtilen tüm bu ihtiyaçlara katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde 2005 yılında geleneksel yaklaşımının dışına çıkılmaya başlanmış, çağdaş yaklaşımların temelleri atılarak ilkokullarda eğitim-öğretim programlarının ögesi olan ölçme ve değerlendirmede oldukça önem arz eden değişimler yaşanmıştır. Öğretmenlere kazandırılması düşünülen yeterliklerde sürekli yenilenip güncellenmiştir. Bu süreçte eğitimdeki kaliteyi artırma anlamında öğretmenlerimizin rolü büyüktür (Tuncel, 2003, s. 4). İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 20. maddesi “ *İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflardaki öğrencilere ait başarı; gelişim düzeylerinin dikkate alınması suretiyle öğretmenin rehberliğinde uygulanan ders faaliyetlerine katılımlarıyla öğretime yönelik programlarda belirlenen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre saptanır*” ile ölçme ve değerlendirme alanında bahsedilen değişimlerin olduğunu görmekteyiz. Bu düzeydeki başarı olgusu karne içerisinde çok iyi, iyi ve geliştirilmeli biçiminde gösterilmektedir. İlkokul 4 üncü sınıftaki öğrencinin başarısı; sınavlara ve ders faaliyetlerine katılım faaliyetlerinden alınan puanlara göre değerlendirilmektedir. Bu gibi değişimler ile öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin temel eğitimlerinden sorumlu olan sınıf öğretmenlerinin gerek bilgileri gerekse sergiledikleri davranışları ile öğrencilere rol model olarak onların geleceğini etkilemek ve başarılarında önemli payları bulunmaktadır. Ayrıca, birden fazla ders ile ilgili bilgiye sahip olmaları gereken sınıf öğretmenlerinin bu açıdan sorumlulukları biraz daha arttığından sahip olmaları gereken yeterlikler de diğer öğretmenlerden daha fazladır (Özbilen, 2012, s. 108). Bu araştırma ilköğretim birinci kademesinde önemli görevleri üstlenen sınıf öğretmenlerinin MEB tarafından belirlenen özel alan yeterliklerinden ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeylerine yöneliktir. Ayrıca bu araştırmanın diğer araştırmalara kaynak teşkil edeceği literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmadaki genel amaç sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma seviyelerine dair görüşlerini değerlendirmektir. Buna göre araştırmanın alt amaçları;

1. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine dair görüşlerin arasında görev yaptıkları il değişkenine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

2. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine dair görüşlerin arasında cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine dair görüşlerinin arasında görev yerine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

4. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine dair görüşlerinin arasında istihdam şekline göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

5. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında mezun olunan fakülteye göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine dair görüşlerinin arasında eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

7. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine dair görüşlerinin arasında mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

8. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine dair görüşlerinin arasında okutulan sınıf mevcuduna göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

9. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine dair görüşlerinin arasında okutulan sınıfa göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmakta mıdır?

10. Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Ölçeği alt boyutları ve ölçeğin tamamı arasındaki ilişkiler ne düzeydedir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma; 2015-2016 öğretim yılında Elazığ ili, Maden ilçesi, Bitlis ili ve Güroymak ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Bununla birlikte, ulaşılabilen kaynaklar ve kullanılan veri toplama aracı çalışmanın diğer sınırlılıklarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde içerisinde araştırma konusuyla ilgili alanyazı taramasına yer verilmiştir. Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme kavramları, klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları, eğitimde ölçme-değerlendirmenin yeri ve önemi, öğretmen yeterlikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma konusuna ilişkin yurt içi ve yurt dışında yapılmış araştırmalar incelenmiştir.

2.1. Ölçme ve Değerlendirme

Eğitimde bireylerin kazanmış oldukları bilgilerin etkililiğini belirlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır ve öğrenme-öğretme sürecinde ölçme ve değerlendirme önemli bir yer tutar (Semerci, 2014, s. 2).

Bu bölümde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tanımlara, ölçme çeşitleri ve ölçme araçlarında olması gereken özelliklere, değerlendirmeye ve ilköğretim birinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye yer verilmiştir.

2.1.1. Ölçme

Ölçme, insanların günlük hayatında önemli bir yer tutar. Hemen hemen her gün işlerimiz ile ilgili belli kararlar alırız. Bu kararlardan çoğu ise ölçmenin neticelerine dayanmaktadır. Yine çoğu şeyin miktarını büyüklüğünü öğrenmek isteriz ve bunun için ölçmeye, ölçme araçlarına ihtiyaç duyarız. Bu açıdan bakıldığında ölçme aslında hiç de yabancı olduğumuz bir kavram değildir (Atılğan, Kan ve Doğan. 2009, s. 3).

Ölçmede ölçme konusu olan durum bir özelliği ifade eder. Ölçmenin temelinde “fark” kavramı yatar. İnsanların hepsinin ağırlığı aynı olsaydı ağırlık kavramı olmazdı ve bunu ölçmenin de imkânı olmazdı (Çakır, Halay, Kasapçopur ve Norşenli, 2010, s. 10). Ölçme bir yerde de bu farkları ortaya çıkarmak, insanlar veya nesnelerin belirli bir özelliğe sahip olma dereceleri arasındaki farklılıkları belirlemek için ortaya çıkmıştır (Atılğan, Kan ve Doğan,2009, s.3). Ölçme kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Aşağıda bu tanımların bazıları yer almaktadır:

- Belirli bir nesnenin veya nesnelerin belirli özelliği olup olmadığının, varsa sahip olma derecesinin gözlenerek gözleme ilişkin sonuçların semboller ile ifade edilmesidir (Tekin, 2004, s. 31).

- Ölçme, varlıkların ya da olayların belirli bir nitelik ya da nicelik özelliğine sahip olma derecelerinin belirlenmesi işlemidir (Güneş, 2007, s. 9).

- Ölçme, geçerli yöntemlerle test edilebilir kuralların kapsamında nesnelere belirli niteliklere sahip olma derecelerine göre sayılarla semboller vermektedir (Magnusson, 1967; Akt. Arda, 2009, s. 10).

- Ölçme, niteliklerin sayı ve sembollerle eşleşmesidir (Turgut ve Baykul, 2012, s. 102).

- Maddesel değişkenlerin özelliklerine, bu özellikleri düzenleyen kanunlara göre sayılar vermektir (Smith ve Cestara, 1998;Akt. Yaykın, 2015, s. 21).

- Ölçme karar vermek anlamına gelmemektedir, karar verilmesi için çoğu faktörle ilgili bilgilerin sağlanmasıdır (Thorndike, 1997, Akt. Buldur, 2009, s. 16).

- Ölçme, bir gözlemci tarafından fiziksel dünyaya dair bir karar oluşturmaz (Weltzenhoffer, 1951; Akt. Tekindal, 2009, s. 16).

Ülkemizde ise ölçme kavramına ilişkin en çok kabul edilen tanım Turgut (1990) tarafından yapılmıştır. Ölçme, “bir niteliğin gözlenerek gözleme dair neticenin sayılarla veya başka semboller ile gösterilmesi” şeklinde tarif edilmiştir. Tanımdan da anlaşılacağı üzere sınıftaki öğrencileri sayıp sonucu bulmak, hava sıcaklığını ölçmek ve sıcaklık değerini bulmak ölçme örnekleri olarak verilebilir (Turgut, 1990; Akt. Arslan, 2011, s.17).

Ölçme kavramı hem yapılış amacına ve bakış açısına hem de çeşitli bilim dallarına göre değişik anlamlar taşıyabilir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 3). Bu bilim dallarındaki çalışmalar, bunların uygulanmaya konması o bilim dalına özgü ölçme araç ve yöntemlerinin bulunması ile hızlanmıştır. Ölçme çeşitli bilim dalları için çok önemli hale gelmiştir (Turgut ve Baykul, 2012, s.102). Eğitim sistemimizde de önemli bir yere sahip olan ölçme, her öğrenciye kazandırılmak istenen davranış değişikliğini, ne

düzeyde gerçekleştiğini, istenilen beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşılacağını belirlemek için yapılır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009, s.2). İstenilen bu beceri ve yeteneği belirleme işi ölçmede üç adımda gerçekleşir (İşman,2001, s.5-6: Akt. Güneş, 2007, s. 10).

(a) Ölçülecek niteliğin olması: öğrenci başarısı, eğitim sistemi gibi.

(b) Bu niteliğin belli zamanlarda sürekli gözlemlenmesi; öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin davranışlarını gözlemlemesi gibi.

(c) Gözlem sonuçları niteliğin sahip olduğu özelliğin anlaşılır olması için sayı ve semboller ile gösterilmesi

Yukarıda bahsedilen aşamalarda da görüleceği üzere ölçülecek niteliğin gözlenmesi gerekir. Bu gözlem doğrudan olabileceği gibi dolaylı yollardan da yapılabilir. Dolayısıyla ölçme işlemlerinin türlerinin olduğunu söyleyebiliriz (Güneş, 2007, s.10).

2.1.1.1. Ölçme Türleri

Ölçmeye ilişkin yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı üzere ölçmeye konu olan niteliklerden bazılarının (uzunluk, kütle) doğrudan ölçülebilir nitelikte olduğu, bazılarının ise (yetenek, başarı, zeka, tutum, kişilik) dolaylı yollarla ölçülebileceği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında üç tür ölçmeden bahsedilebilir.

2.1.1.1.1. Doğrudan Ölçme

Doğrudan ölçme, ölçülmesi gereken özelliklerin, araya başka değişken girmeksizin doğrudan gözlenmesiyle yapılan ölçme türüdür. Eğitimde direkt ölçmede yapılacak özellikler çok azdır. Doğru okuyabilme, iyi konuşabilme eğitimde doğrudan gözlemlenip ölçülebilen özelliklerdir (Turgut,1997). Güler (2014, s. 5) ise; ölçmek istenilen özellik doğrudan gözleniyorsa ya da bu özelliğin kendisiyle doğrudan ilişkili bir ölçme aracı ile ölçülebiliyor olarak tanımlamıştır. Doğrudan ölçme yapmak demek araç kullanmamak anlamına gelmemektedir. Doğrudan ölçmede asıl olan; ölçülen özellik dışında bir başka özelliğin ölçme işlemine karışmamasıdır (Güler, 2014, s. 5) .

2.1.1.1.2. Dolaylı Ölçme

Doğrudan ölçülemeyen özellikler için kullanılan ölçme türüdür. Bu durumda ölçülmek istenen değişken başka bir değişken yardımıyla ölçülür (Nalbantoğlu Eyitmiş, 2007, s.14).

Eğitimin konusu olan çoğu değişkenler örneğin, eğitimde en fazla ölçülen başarı ve yetenek değişkenleri doğası gereği direkt gözlemlenemez. Bu değişkenler doğrudan doğruya gözlemlenmediği için testler aracılığıyla ölçülmeye çalışılır (Atılgan, Kan ve Doğan, 2009, s.4).

Eğitimde ölçmelerin çoğu dolaylı ölçmedir. Zekâ, başarı, yetenek gibi özelliklerin ölçüldüğü ölçmelerde ölçülecek özelliğe uygun ölçme araçları (zekâ testi, başarı testi, kişilik testi vs) kullanılır (Erkan ve Gömleksiz, 2008, s. 5). Yani eğitimsel ölçmelerde ölçme işlemi daha zor ve karmaşıktır. Bir çitanın boyunun ölçülmesi işlemi gayet açık ve basittir. Bununla birlikte bir sınıfın resim dersindeki başarısını ölçmek istenildiğinde akla ilk gelecek sorular şunlardır: “Ne tür bir resim ölçülecek, hangi seviyede ölçülecek bu seviyede başarıyı hangi faktörler etkileyecek?”. Görüldüğü üzere eğitimde ölçme yapılırken birçok özellik dikkate alınmalıdır (Tekindal, 2009, s.17). Özellikle ölçmeyi yapacak ölçme araçları ölçme işleminde önemli bir yere sahiptir. Eğitimde ölçme araçları seçme, yerleştirme gibi kararlara; psikolojik danışma rehberlik gibi psikolojik hizmet alanındaki kararlara; bilimsel hipotezlerin test edilmesi gibi alandaki kararlara ve öğretimi geliştirme alanındaki kararlara dayanak sağlaması açısından önem arz etmektedir (Erkan ve Gömleksiz, 2008, s.6).

2.1.1.1.3. Türetilmiş Ölçme

“Sosyal bilimler ve fen bilimlerindeki değişkenlerden bazıları iki ya da daha çok değişken ve bu değişkenlerin arasındaki münasebete dayanan bağlantılar yardımı ile tanımlanmaktadır. Tanımlarından dolayı bu tür değişkenlere ait ölçümler, değişkenin tanımındaki başka değişkenler ve bu değişkenlerin arasında bulunan bağıntının ifade edildiği aritmetik işlemlerin neticesinde elde edilmektedir. Böyle ölçme çeşidine türetilmiş ölçme denilmektedir” (Atılgan, Kan ve Doğan. 2009, s. 5)

2.1.1.2. Ölçme Aracında Bulunması Gereken Özellikler

Ölçme işlemi esnasında kullandığımız ölçme araçlarının bazı özelliklere sahip olması gerekir. Başarılı bir ölçme işlemi için ölçmeye ilişkin aracın geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik özelliklerini taşıması gerekmektedir (Tekin, 2004, s.41).

2.1.1.2.1. Geçerlik

Bir ölçme aracının geçerliği bu aracın ölçülmek istenen özelliği başka değişkenlerle karıştırmadan ölçebilmesidir. Yani ölçme aracının ölçme amacına hizmet etme derecesidir (Turgut ve Baykul, 2012, s.133). Ercan ve Kan (2004, s.214) geçerliği ölçme aracının neyin ölçümü için geliştirilmiş ise, başka özellikleri karıştırmaksızın yalnızca o özelliği ölçebilme yeterliği olarak tanımlamıştır. Cronbach (1971) ise geçerliği, “test puanlarından ortaya konan yordama tiplerinin desteklemek için, test kullanıcı veya test geliştiricinin kanıt toplaması süreci olarak tanımlar” (Cronbach, 1971; Akt. Tekindal, 2009, s. 35). Atılgan, Kan ve Doğan (2009,s.51) bir ölçme aracının geçerliğini belirleme yöntemlerini şu şekilde sıralamıştır:

- (a) Test kapsamını analiz etme
- (b) Testten elde edilen puan ile ölçütten elde edilen puanların karşılaştırılması
- (c) Test ile ölçülmek istenen yapının araştırılması

Bütün bu yöntemler bir ölçme aracının neyi ölçtüğüne ilişkin bilgi vermeyi destekleyecek niteliktedir.

Sınavda sorulan soruların öğrenciye aktarılmamış olması, sınav sorularının işlenen konunun tamamını kapsamamış olması, puanlamayı farklı değişkenlerin etkilemesi gibi birçok etken bir sınav sonucunda elde edilen puanların geçerliğini düşürmektedir (Turgut ve Baykal, 2012, s. 133). Bu nedenle ölçme sonuçlarının geçerliliğini sağlamak için gerekli önlemler alınmalıdır. Bu önlemlerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir (Turgut, 1997):

(a) Kapsam geçerliği soruların dengeli dağılımının yanında cevaplayıcı davranışları açısından da önem arz etmektedir. Bir araç kapsadığı soruların geçerliği oranında geçerli sayılabilir.

(b) Her soru ölçölmek istenen kazanıma sahip bireylerin cevaplandırabileceği; bu kazanıma sahip olmayan bireylerin ise doğru cevaplamadığı nitelikte olmalıdır.

(c) Sorular belli bir süre içinde öğretilen konulara dayanılarak oluşturulmalı ve dengeli bir dağılım içinde olmalıdır.

(d) Bir puanın geçerliği için ön koşul onun güvenilirliğidir.

(e) Soruların güçlük derecesi de geçerliği etkilemektedir. Güçlük derecesi sınavın amacına uygun olmalıdır.

(f) Aynı soruların her yıl değıştirilmeden kullanılması, ders saatlerinin sınav sorularını çözmeye ayrılması, sınav süresinin yetersizliği, öğrencilerin çeşitli sebeplerden dolayı sınavı yarıda bırakması, öğrencilerin sağlık sorunları, ortamın gürültölü olması gibi nedenlerden dolayı soruların cevaplanamaması da geçerliği düşürür.

2.1.1.2.2. Güvenirlik

Güvenirlik, ölçmeye dair sonuçların tesadüfi hatalardan arınık olma derecesini ifade eden bir kavramdır (Turgut ve Baykul, 2012, s.123). Başka bir tanımda ise güvenilirlik, “ alternatif test formlarının veya aynı test formunun iki uygulamasından elde edilen, bireyin sapma puanları veya puanlarının tutarlı kalma derecesi” olarak tanımlanmaktadır (Tekindal, 2009, s.19). Başka bir bakış açısıyla güvenilirlik, bir ölçme aracının duyarlı, kararlı ve tutarlı sonuçlar verebilme düzeyidir (Dikici, 2008, s.32). Genel olarak güvenilirlik, “değerlendirme işlemi tekrarlarında öğrenci puanlarının tutarlı olma seviyesidir. Yani öğrenciler aynı testi farklı zamanlarda aldıklarında, aynı görev farklı öğretmenlerce puanlandığında ve testin iki ya da daha fazla eş değer testinin aynı ya da farklı zamanlarda uygulanmasında öğrenci değerlendirmelerinin aynı olma” derecesidir (Bıçak, 2008, s. 64).

Ölçme sonuçlarının duyarlı, kararlı ve tutarlı olması güvenilirliği etkileyen önemli unsurlardır. Duyarlılığı yüksek olan bir ölçme aracının daha güvenilir olduğu söylenebilir. Örneğin, santimetre bölmeli bir araçla elde edilen ölçüm, milimetre bölmeli bir araçla elde edilenden ölçümden daha az duyarlıdır. Başka bir örnek verilirse bir sınav için hazırlanmış olan 25 maddelik testin, 10 maddelik testten daha duyarlı olduğu söylenebilir. Tutarlılık ise bir testteki madde puanlarının testin tamamından elde edilen puan ile korelasyonunu göstergesini ifade eder. Bir özelliğin aynı şartlarda aynı araçlarla birden fazla ölçülmesi ve benzer sonuçların elde edilmesi ise kararlılığın bir göstergesidir (Demircioğlu, 2014, s.99).

Güvenirliği etkileyen bu unsurlar öğretmen yapımı testlerden ziyade standart testlerde daha çok kullanılır. Ayrıca öğretmenlerden uygulamış oldukları sınavların neticelerine dayanan güvenilirlik hesaplamaları yapmaları yaygın olmamakla beraber beklenen bir durum değildir. Bu sebeple testin güvenilirliğini artırmak amacıyla öğretmenlere şu önerilerde bulunulabilir (Yılmaz ve Sünbül, 2003, s.320;Akt. Dikici, 2008, s.33; Turgut ve Baykul, 2012,s.131-132):

(a) Mümkün olduğunca daha çok sayıda soruların olduğu testler tercih edilmelidir

(b) Öğrenci seviyelerini yeterince tanıyıp onların düzeyini dikkate alacak ve aynı zamanda ayırt edecek sorular tercih edilmelidir.

(c) Sınav süresi sınıfta başarısı düşük öğrencinin durumu da dikkate alınarak ideal bir süre belirlenmelidir.

(d) Sınav soruları açık anlaşılır olmalıdır.

(e) Sınavın amacı abartılmamalıdır. Öğrencilerin sınavı ölüm- kalım meselesine getirmelerine izin verilmemelidir.

(f) Yazılı sınav yapılacaksa mutlaka puanlama anahtarı kullanılmalıdır.

(g) Soru kağıdının başına da açıklama yönergesi yer almalıdır. Bu yönergede soru sayısı, süresi, cevaplama dikkat edilmesi gereken durumlar gibi konular yer almalıdır.

2.1.1.2.3. Kullanışlılık

Ölçülen şeyin doğru ve tutarlı bir şekilde ölçen bir aracın geliştirilmesi uygulamasının masrafsız ve kolay olması beklenir. Ölçme aracının sahip olması beklenen bu özelliğine kullanışlılık denir. Ölçme aracının verililişinin, cevaplandırılış şeklinin, puanlanmasının ve puanların yorumlanmasının hem az zaman alması hem de ucuza mal olması ölçme aracının kullanışlılığı ile bağlantılıdır (Tekin, 2004, s. 41).

Turgut ve Baykul (2012, s. 141), ölçme araçlarının kullanışlı olup olmadığı hakkında bir yargıya varabilmek için şu noktalara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır:

(a) Ölçme araçları ve yöntemleri öğretmene, öğrenciye, yönetime ağır mali külfet yüklememelidir. Maliyeti aşağı çekmek için de ölçme aracının geçerliliğini düşürmek de doğru değildir. Bunun için en geçerli ve maliyet açısından en ekonomik ölçme araçları tercih edilmelidir.

(b) Bir ölçme aracının hazırlanma sürecinin uzun ya da kısa olması da önemlidir. Diğer etkenler eşit sayıldığında hazırlanma süreci kısa olan testler daha çok tercih edilir. Ancak puanlama süresi de göz ardı edilmemelidir. Yazılı yoklamalarda hazırlanma süresi kısadır; ancak kalabalık bir gruba uygulandığında puanlama süresi uzamaktadır. Her açıdan bu süre dikkate alınmalıdır.

(c) Ölçme aracının uygulanma süreci de kullanışlılığı etkilemektedir. Bir ölçme aracının kullanışlılığı, verdiği puanın önemine oranla, uygulamada gereken zaman azaldıkça artar.

(d) Bir ölçme aracının hazırlayıcılarının ve uygulayıcılarının bazı bilgi ve beceriler sahip olması gerekmektedir. Örneğin, bir öğretmen kendi dersi için hazırlamış olduğu testte uzmanlık seviyesinde olmasa bile bazı bilgilere sahip olması gerekir. Eğer öğretmen bu bilgi ve becerilere sahip değilse o test öğretmen için kullanışlı olmaktan çıkar.

(e) Ölçme aracını cevaplayanların da bazı niteliklere sahip olması gerekir. Öğrenciler ölçme aracında bulunan yönergeleri anlayabilir ve cevaplarını rahatlıkla kaydedebilirlerse o araç kullanışlıdır.

(f) Testlerin sayfa düzeni, baskı mükemmelliği, yazılı yoklamalarda soruların yazılı olarak verilmesi gibi unsurlar uygulamada kolaylık sağlar dolayısıyla kullanışlılığı da etkiler.

(g) Testlerde cevap kağıdının testten ayrı olması, cevap kağıdının iyi düzenlenmesi, cevapların makine ile puanlanması gibi özellikler kullanışlılığı artırır.

(h) Bir ölçme aracında elde edilen puanlarının kolay ve anlaşılır şekilde yorumlanması da kullanışlılığı etkilemektedir.

2.1.2. Değerlendirme

Değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarılması ve ölçülen nesnelere ilişkin bir değer yargısına ulaşılmasıdır (Tekin, 2004, s. 39). Değerlendirmede ölçmeye dair sonuçlar ölçüt ile karşılaştırılıp ölçmeye dair neticenin ölçütle tespit edilen şartı karşılayıp karşılamadığına bakılır ve değerlendirme ölçülen özelliğe dair bir karar ile sonuçlanır (Özçelik, 2010, s. 160). Tanımlardan da görüleceği gibi değerlendirme iki temel ögeye ve bu ögelerin karşılaştırılmasına dayanır. Bu ögeler ölçme sonuçları ve ölçüttür. Değerlendirmenin isabetliliği ölçme sonuçlarının güvenilir ve geçerli olmasına bağlıdır. Ölçüt ise ölçme sonuçlarına göre ölçülen özellikler açısından birey veya nesnelere dair karara varılması için belirlenen kıstastır. Bu her iki ögenin yani hem ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olması hem de ölçütün uygun olması değerlendirmeyi etkilemektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009, s. 350-351).

Binbaşıoğlu (1978, s. 60-61), eğitimde öğrenci başarısını değerlendirmenin birkaç açıdan zorunlu olduğunu belirterek bunları şu şekilde açıklamıştır:

(a) Öğretmen belirlenen amaçlar bakımından hangi noktada olduğunu öğrenmek ister. Bu da öğretmenin öğrenciye rehberlik yapma fırsatı verir.

(b) Değerlendirme notu öğrencinin ne durumda olduğu hakkında bilgi sunar. Öğrenciler çalışmalarını buna göre ayarlar.

(c) Okula alınmada, bir üst sınıfa geçmede ya da okul bitirmede değerlendirmeden yararlanmak gerekir. En yalın halde de olsa değerlendirme okullarda yapılması gereken zorunlu bir iştir.

Okullarda değerlendirme ile öğretmenler kendi öğretileri hakkında fikir sahibi olup öğretileri geliştirerek öğrencilere daha iyi öğrenme ortamları sağlayabilirler (Angelo ve Cross, 2001; Akt. Maral, 2009, s. 17). Bunun dışında değerlendirme; öğrenciye davranışlarını nasıl değiştireceği hakkında bilgi verirken onu okul çalışmalarına karşı güdüler. Öğretmenin öğrenci hakkında bir karara varması için dayanak oluşturduğu gibi kendi eksiğini görmesine de olanak tanır (Turgut ve Baykul, 2012, s. 354).

Özetle okulda öğrenmelerin değerlendirilmesinde hizmet edebilecek başlıca amaçlar arasında, öğrencileri tanıma ve yerleştirme, öğrencilerin öğrenme eksiklerini belirleme ve öğrencilerin bir hedef doğrultusunda öğrenme düzeylerini belirleme yer almaktadır (Özçelik, 2010, s. 162).

2.1.2.1. Amacına Göre Değerlendirme Türleri

Öğretim süreci esnasında farklı amaçlara dayanarak ölçme ve değerlendirme işlemleri yapılır. Genellikle öğretim süreci öncesinde, öğretim süreci esnasında ya da öğretim süreci sonunda ölçme ve değerlendirme yapılabilir (Gronlund, 1998; Akt. Semerci, 2014, s. 8). Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yapıldığı bu yerler dikkate alındığında ölçme ve değerlendirme etkinlikleri tanıma ve yerleştirmeye yönelik, biçimlendirme ve yerleştirmeye yönelik ve değer biçmeye yönelik olmak üzere üçe ayrılır.

2.1.2.1.1. Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme

Tanım ve yerleştirmeye dair değerlendirme öğrencileri ilgileri, yetenekleri ve diğer özellikleri açısından tanımak için yapılır (Baykul, 1999; Akt. Karaca, 2008., s.24). Temel amaç, öğrencinin farklı yönlerindeki gelişimini ortaya koyarak bu gelişim örüntüsü ile öğrencinin hangi dallarda ya da bir dersin hangi yöntemle işlenişinde daha verimli bir öğrenme sağlanabileceğine karar vermektir (Özçelik, 2010, s.163). Bu değerlendirme; öğrencinin planlanan eğitimin başında ihtiyaç duyulan bilgi ve beceri

düzeyini, planlanan eğitimin amaçladığı anlama öğrencinin sahip olma derecesini ve eğitim şeklinin gerektirdiği kişilik özelliklerinin öğrencideki düzeyi öğrenmeye çalışır (Linn and Gronlund, 1995, s. 14; Akt. Tekindal, 2009, s. 316).

Öğretimde öğrencilerin ön koşul niteliğinde olan giriş davranışlarına sahip olma derecesini belirleyen bu değerlendirmede üç durum ortaya çıkabilir:

(a) Tüm öğrenciler belirlenen giriş davranışlarına sahiptir. Bu durumda öğretim etkinliklerinin başlangıç düzeyi tespit edilmiş olur.

(b) Çoğu öğrenciler belirlenen giriş davranışlarına sahip değildir. O halde bu giriş davranışlarını oluşturacak düzeyde kısa veya uzun vadeli öğretim çalışmalarına yer verilir.

(c) Öğrencilerin tamamı ya da bir kısmı öğretim hedeflerini kazanmış olabilirler. Bu durumda öğrenciler düzeylerine uygun gruplandırılarak uygun öğretim hedefleri oluşturulur (Taşdemir, 1997, s. 122; Akt. İşman, 2001, s. 41).

2.1.2.1.2. Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme

Biçimlendirme ve yetiştirmeye yönelik değerlendirmede bir yandan öğrencinin öğrenme hızını gösteren işaretler öte yandan bu zorlukları ortadan kaldırmak için eğitim durumundaki eksiklikler ve hatalar öğretim sürecinde keşfedilir (Ertürk, 1979, s. 113). Bu değerlendirmedeki temel işlev, öğretim süreci esnasında her üniteye öğrencinin eksikliklerini belirlemek ve bu eksiklikleri giderilmesi için her öğrenci için ayrı ayrı çözümler bulmaktır. Özellikle bazı derslerde (yabancı dil, matematik gibi) bir üniteye öğrencinin bilgileri kendinden sonra gelen ünite için ön koşul niteliğinde olabilmektedir. Bu nedenle özellikle ön koşul ilişkileri bulunan derslerde bu değerlendirmenin yapılması zorunludur (Tekin, 2004, s.25-26).

2.1.2.1.3. Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme

Bu değerlendirme genellikle öğretim süreci sonunda, bazen öğretim süreci içinde programın belirlediği hedeflere ulaşmış olup olmadığına bakılarak öğrenci, öğretmen ve program hakkında yargıda bulunur. Bu değerlendirme sonucu elde edilen veriler, ya bir kursun tamamını içerecek şekilde kursun bitiminde veya birkaç üniteyi

içerecek şekilde öğretim süreci içinde uygulanan testlerde elde edilmektedir (Tekin, 2004, s. 27). Bir nevi öğrencinin programın belirlediği hedefleri kazanıp kazanmadığını yani geçip kalması konusunda karar verme işlemidir (İşman, 2001, s. 42). Vize ve final tarzı sınavlardan elde edilen sonuçlar bu tür değerlendirme ile ilgilidir (Dikici, 2008, s. 41).

2.1.3. İlköğretim Birinci Kademedeki Ölçme ve Değerlendirme

Cumhuriyetten günümüze 1926, 1936, 1948, 1968, 1997 ve 2004 ilköğretim programları olmak üzere belli başlı altı program uygulanmıştır. 2004 öncesi programlara bakıldığında programların davranışçı yaklaşımı temele alan geleneksel yapıya sahip olduğu bunun sonucunda öğretmen merkezli, sonuç odaklı özelliklerin bulunduğu görülmektedir. Değerlendirmenin sonuç odaklı olmasından dolayı çoktan seçmeli testler, sözlü ve yazılı yoklamalar kullanılan ölçme araçlarıdır. Bu ölçme araçları öğretmene öğrenci hakkında her yönüyle değerlendirme imkanını sunmamaktadır. Yapılan değerlendirmeler ürün odaklı olup süreci dikkate almamaktadır (Acar, 2008, s. 1).

Günümüz dünyasında ise bilim, fen, teknoloji, eğitim ve birçok alanlarda son derece hızlı gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak istenilen eğitimi verebilmek, geleceğin bireylerini yetiştirmek için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler eğitim sistemini gözden geçirmekte ve gerekli değişiklikler yapmaktadır (Taşdemir ve Taşdemir, 2011, s. 17). Bu amaç ile Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanmış olan yeni ilköğretim programı, eğitim dünyasında yapılmış en köklü değişikliğin ifadesidir. Eğitim uzmanları, akademisyenler, müfettişler, öğretmenler, öğrenci ve velilerin de görüşleri de dikkate alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan yeni programda yapılandırmacı yaklaşım temele alınıp öğrencinin merkeze alındığı ezberden uzak bütüncül bir eğitim anlayışı hedeflenmiştir (Acar, 2008, s. 2).

Yapılandırmacı yaklaşımının temele alındığı öğrenme ortamlarında; bireylerin iletişimlerinin ve etkileşimlerinin artmasına ve daha aktif olmalarına olanak sağlayan işbirlikçi öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğrenme yaklaşımları kullanılmaktadır. Yapılandırmacı da çabaların tümü öğrenmelerin kalıcılığının sağlanması ve üst bilişsel becerilerin oluşmasına olanak sağlamaktır (Demiralp ve Kuzu,

2012, s. 30). Bahsedilen yapılandırmacı öğrenme ortamlarının başarıya ulaşması için öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir. Öğretmen çağdaş, kendini yenileyebilen, açık fikirli, alanında yetkin, bilgiyi aktaran konumunda olmayıp öğrenciye o bilginin ulaşmasını sağlayan, bireysel farklılıkları önemseyen, öğrencileri ile birlikte öğrenmeye açık bir yapıya sahip olmalıdır (Sarı, 2014, s. 15). Tüm bu özelliklerinin yanında Özden'e (2003, s. 73) göre yapılandırmacı öğretmen; öğrenci görüşlerine önem veren, öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yönlendiren, öğrenmelerin değerlendirmesinde sonuçtan çok sürece önem veren, “ Nasıl öğretim?” sorusu yerine “Öğrenci nasıl öğrenir ?” sorusunu kendine soran, öğrencileri üretici, yapıcı, işbirliğini ve dayanışmayı önemseyen, milli değerlerine saygılı ve bu değerleri yaşatmak için özen gösteren bireyler şeklinde yetiştirmeye özen gösteren kişilerdir. Görüldüğü üzere İlköğretim programlarında meydana gelen bu değişimler ölçme ve değerlendirme alanında da değişimlere sebep olmuştur (Karaşahin, 2011, s. 10). Buna göre ölçme ve değerlendirme alanındaki değişimleri; öğrenci başarısı sınavlar, varsa proje ve performanslara göre puanlanacağı, öğrencinin öğretim sürecindeki ders ve etkinliklere katılımı da bu puanları etkileyeceği şeklinde özetlemek mümkündür (MEB, 2007, s.1).

2.2. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Klasik ölçme değerlendirme; hem ölçme aracı hem de araca yönelik süreç talimatları hazırlayanlarca sabitlenerek bu biçimde sınavı uygulamakta olan farklı kişiler tarafından ve değişik oturumlarda sınava girenlerin hepsinde kıyaslanabilir neticelere ulaşılması için hep aynı biçimde uygulanıp puanlanan testlerdir (Enger, Sandra ve Yager, 1998). Klasik ölçme değerlendirme teknikleri olarak çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, açık uçlu sorular vb. kullanılmaktadır.

Kutlu (2007)'ye göre günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek için kullanılan geleneksel teknikler, öğrencilerin problem çözme, eleştirel ve analitik düşünme, araştırma yapma, yaratıcılık gibi üst düzey zihinsel süreç becerilerini belirlemede yeterli olamamaktadır. Bu sebeple de öğrencilerin yenilenen öğretim programlarında öngörülen kazanımlara ne düzeyde ulaştığını belirlemede, eğitimde yeni durum belirleme yaklaşımları (alternative assessment) olarak adlandırılan değerlendirme yöntemlerini de kullanmak gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeye dair alternatif yaklaşımlar güvenilir, performansa dayalı, gerçekçi, yapılandırmacı ve uygulanabilir özelliktedir. Bu yaklaşım, beceriyle bilginin birbiri ile ilişkili olarak kullanıldığı, tamamlanarak ortamlara uyum sağlanmış faaliyetleri ölçer. Başka bir ifadeyle alternatif ölçme ve değerlendirme, anlamlı öğrenme tecrübeleri anlamına gelmektedir. Öğrencilerin farklı sunuş biçimlerine ve tercihte bulundukları öğrenme şekline imkân sağlamaktadır. Öğrencilerin kendilerine ait öğrenme biçimleri ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlayarak kendilerine dönük düşünmeyi ve kendilerini irdelemeyi öğretmektedir (Korkmaz, 2004).

Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri, geleneksel değerlendirmeler haricindeki değerlendirme türlerinin hepsini kapsamaktadır (Bahar ve diğerleri, 2006). Alternatif ölçme değerlendirme anlayışına uygun tekniklerden bazıları; performans değerlendirme, öğrenci ürün dosyası (portfolyo), yapılandırılmış grid, kavram haritaları, tamlayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, yazılı rapor, görüşme, çizelge, grafik, gösteri, poster, gözlem, drama, V diyagramları vb. dir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin dikkat çeken özellikleri arasında; öğrenmenin aktif olarak gerçekleşmesi, öğrencinin performansının değerlendirilmesi, puanlamada uygun dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması, değerlendirmenin ürünle birlikte süreç odaklı olması gibi özellikleri vurgulanabilir.

Tablo 1. Geleneksel ve Alternatif Ölçme ve Değerlendirmenin Farkları

Kavram	Geleneksel Değerlendirme	Alternatif Değerlendirme
Amaç	Bileni ayırmak.	Öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini belirlemek.
Bilgi	Bilgi evrensel ve bilginin doğruluğu tektir. Bilgi, standart ve evrensel kabul edilmiş ölçü araçları ile değerlendirilir.	Bilginin doğruluğu zamanla değişebilir. Bilgi, çoklu değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılarak değerlendirilir.
Öğrenme	Pasif olarak gerçekleşir. Hiyerarşik öğrenme değerlendirilir.	Aktif olarak gerçekleşir. Araştırmacı öğrenme değerlendirilir.
Süreç	Ürün odaklıdır.	Ürünle birlikte süreç odaklıdır.
Beceriler	Bilişsel beceriler, duyuşsal ve psikomotor becerilerden farklı değerlendirilir.	Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler birbirleri ile ilişkili değerlendirilir.
Değerlendirme	Nesnel ve bir anlamdan bağımsızdır. Öğretmen merkezli yapılır. Başarı değerlendirilir.	Öznel ve belli bir anlama sahiptir. Öğrenci aktif rol alır. Performans değerlendirilir.
Öğretmen	Güç ve kontrol sahibidir.	Yönlendirici, paylaşımcı ve rehberdir.
Öğrenci	Öğrenme sürecinde kendi başınadır.	İşbirlikçi öğrenmeyi gerçekleştirir.
Aile	Değerlendirmeden bağımsızdır.	Değerlendirme sürecine katılır.
Sonuç	Not olarak ifade edilir.	Süreç ve gelişim olarak ifade edilir.
Ölçüt	Önceden bellidir.	Öğrenci ile birlikte belirlenir.
Puanlama	Sayısal olarak yapılır ve öğrenci düzeyini gösterir.	Rubrikle yapılır. Niteliksel değerler kullanılır.
Değerlendirme Yaklaşımı	Tamamlayıcı ve yargılayıcıdır (summative).	Şekillendirici (formative) ve teşhis edicidir.

Tablo 1.'de Özsevgeç (2008)'e göre genel olarak geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğretmen ve öğrenci rolleri, puanlama gibi özellikleri açısından farkları sunulmuştur. Söz konusu farklılıklara ilişkin değerlendirmeler 2.2.1 ve 2.2.2 bölümlerinde değerlendirilmiştir.

2.2.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

2.2.1.1. Çoktan Seçmeli Sorular

Bir sorunun yanıtını, verilen bazı yanıtlar arasından seçip cevaplamayı gerektiren sorulara seçmeli testler denilirken yanıtın verilmesi ikiden fazla seçeneğin arasından seçmeyi gerektiriyor ise bunlara da çoktan seçmeli test denir (Baykul, 1999). Çoktan seçmeli testlerde yanıtlayıcıdan beklenen soru kökünü okuyarak yanıtını düşünmesi ve bulduğu yanıtı seçenekler arasından seçip işaretlemesidir. Çoktan seçmeli

testler, madde kökü ve seçenekler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Seçeneklerden biri doğru yanıt, diğerleri ise çeldiricilerdir. Çeldiriciler, ölçülmek istenen davranışı kazanmayanlara çekici gelmesi amacıyla hazırlanmış yanlış yanıtlardır (Çetin, 2008). Çoktan seçmeli testler zaman kazandırdığından ve ekonomik olduğundan eğitimde en yaygın olarak kullanılan sorulardır (Çelik, 2000).

Yaman, Karamustafaoğlu, ve Karamustafaoğlu (2005) çoktan seçmeli testlerde dikkat edilmesi gereken noktaları şu şekilde belirtmişlerdir:

- Olumsuz soru kökü çok fazla tercih edilmemelidir. Çünkü sorunun anlaşılmasında güçlüğü sebep olabilir.
- Olumsuz soru kökünün mutlaka kullanılması gerekli ise olumsuz ifade belirgin hale getirilmelidir.
- Sorular, konuların ana temalarını ve sebep-sonuç ilişkilerini yoklamak ama konuların ayrıntısını yoklamamalıdır.
- Doğru cevabı bulmada şans faktörünü en aza indirilmek için seçenek sayısı kurallar dâhilinde artırılmalıdır.

2.2.1.2. Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sorulara verilecek yanıtlar çok kısa olup cevaplama işi çok az zaman almaktadır. Kısa cevaplı testlerin puanlanması çok kolay olmakla birlikte çabuk ve nesneldir. Kısa cevaplı testler her eğitim düzeyindeki öğrencilere uygulanabilir özelliktedir. Özellikle kavramsal bilgileri ölçmede kısa cevap maddeleri etkilidir (Tekin, 2004).

2.3.1.3. Doğru Yanlış Soruları

Tekindal (2009), doğru- yanlış sorularını; “öğrencilerden, verilen bir önermenin doğru veya yanlış olduğu konusunda yargılarını belirtmelerinin istendiği maddelerden oluşmuş testlerdir”(s.104) olarak tanımlamaktadır. Doğru- yanlış sorularının en önemli dezavantajı, öğrencilerin tahminle doğru cevabı bulma oranlarının %50 olmasıdır.

Yaman ve diğerkleri (2005), doğru-yanlış sorularında dikkat edilmesi gereken bazı noktaları şu şekilde belirtmişlerdir:

- Doğru- yanlış sorularının ifadeleri ya tamamen doğru ya da tamamen yanlış olmalıdır.
- Yoruma açık ifadelere yer verilmemeli, sorular açık olmalı ve ifadelerde önemli bir nokta ele alınmalıdır.
- Olumsuz ifadelerin kullanımından kaçınılmalı ayrıca ifadelere ipucu oluşturacak vurgulamalar yapılmamalıdır.
- Öğrencileri ezberlemeye yöneltecek tamamen alıntı ifadeler kullanılmamalıdır.
- Doğru-yanlış ifadelerinin sayısının yaklaşık olarak aynı olmasına özen gösterilmelidir.

2.2.1.4. Eşleştirme Soruları

Eşleştirme sorularında birbiriyle ilgili olan bilgi öğeleri iki grup halinde verilir ve belli bir açıklama doğrultusunda bu grupların eşleştirilmesini gerektirir. Eşleştirilmesi istenilen bilgi grupları şunlar olabilir; terimler ve onların tanımları, semboller ve onların adları, ilkeler ve onların uygulanabileceği durumlar, tarihi olaylar ve onların geçtiği tarihler, yazarlar ve onların eserleri, problemler ve onların çözümleri, buluşlar ve onları bulanların adları vb. (Tekin, 2004). Yaman ve diğerkleri (2005), eşleştirme sorularında dikkat edilmesi gereken bazı noktaları şu şekilde belirtmişlerdir:

- Soru kökleriyle olası yanıtların sayısı birbirinden uzak olmalıdır.
- Soru kökleri muhtemel cevaplara göre daha uzun olmalıdır.
- Muhtemel yanıtlar eğer rakamlardan oluşmuşsa büyüklüğe göre dizilmelidir.
- Her iki grupta bulunan bilgiler aralarında tutarlı olmalı, aynı soruda farklı konuları içermemelidir.

2.2.1.5. Açık Uçlu Sorular

Açık uçlu sorularla bir ya da birkaç cümle uzunluğunda verilen bir ifade, bir durum veya bir duruma ait bilgiler sorgulanır. Öğrencilerden, belirtilen durumla ilgili bildiklerini yazılı olarak sunmaları istenir. Açık uçlu sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar bir paragraf olabileceği gibi birkaç sayfadan da oluşabilir (Bahar ve diğerleri, 2006). Açık uçlu sorularda cevabın kapsamı, niteliği ve uzunluğu bakımından cevaplayan kişi serbest bırakılmalıdır. Öğrencilerde yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin ölçülmesine olanak sağlar (Talim Terbiye Kurulu Taslak Kitabı [TTKTK], 2005). Açık uçlu soruların değerlendirilmesinde, her soru için değerlendirme ölçütlerinin belirlenerek dereceli puanlama anahtarının kullanılması önerilir.

2.2.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Eğitim kurumlarının yanı sıra hayatın her aşamasında birey olarak değerlendirmeye tabi oluruz ya da değerlendirme yaparız. Son dönemlerde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yöntemler eğitim ve öğretimde mühim rol oynamıştır. MEB (2005) için bu rollerden biri belirtilen ortamlarda öğrenci başarısını ortaya çıkarmak diğer önemli rolü ise ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile eğitim ortamlarını etkili ve hatasız bir şekilde değerlendirmektir (Alkan, 2012, s. 14). Bunun için kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri dışında geleneksel olmayan yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak geleneksel yöntemler ele alındığında ölçme ve değerlendirme öğrenme stilleri dikkate alınmadan ölçülmektedir. Görsel yönü ağır basan bir öğrenciye sözlü sınav yapıp bir yargıya varmak yanlış bir tutum olacaktır. O halde değişen öğrenme ve öğretme tekniklerinin yanı sıra ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de değişmesi kaçınılmazdır. Sonuç odaklı olmayıp süreç odaklı olan programda alternatif değerlendirmeler ön plana çıkmış olup öğrencinin bilgiyi anlamlandırıp analizi, sentez ve değerlendirme gibi üst düzeydeki bilişsel yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Kanatlı, 2008, s. 17).

Geleneksel değerlendirmelerdeki sorunlar alternatif ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Bu sorunları Karaca, (2008, s.26) şu şekilde ele almıştır:

(a) Ölçme araçlarının öğrenciye ait başarıyı gerçek dünyadan yalıtılmış ve sınırlı biçimde ölçmesi

(b) Kullanılan ölçme araçları öğrencinin ne yapacağını göstermede yetersiz kalması

(c) Ölçme araçları öğrencinin araştırma yapmasına olanak sağlamaması

(d) Değerlendirme sonuçlarının öğretmenler tarafından dönüt sağlama amacıyla kullanılmaması, ağırlıklı olarak not verme amacıyla kullanılması

Öğretim programının bireyselleştirilmesini savunan yeni ilköğretim programına göre değerlendirme yaklaşımları da bireyselleştirilerek geleneksel yöntemlerde meydana gelen bu sorunlar giderilebilir (Karaca, 2008 ,s. 26). Alternatif ölçme ve değerlendirme öğrenciyi merkeze alan aktif olarak katılımını sağlayan, kendilerini rahatlıkla ifade edebilen yöntemlerin kullanılmasıdır (Yıldız ve Uyanık, 2004, s. 101). Bunun yanında alternatif ölçme ve değerlendirme anlamlı öğrenme deneyimleri anlamına gelmek ile birlikte farklı sunuş şekillerine ve öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme şeklidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerini analiz etmesine, irdelemelerine olanak sağlar (Korkmaz, 2004; Akt. Yayla, 2012, s.10).

Verilen bilgiler ışığında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları öğrencilerin çok boyutlu değerlendirmeler yapabildiği sonucuna ulaşılabilir. Çünkü alternatif yaklaşımlar öğrencilere bilgi ve becerilerini sergileyecekleri çoklu değerlendirme imkânı sunmaktadır (MEB, 2005). Alan yazında birçok alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine rastlanmaktadır. Sıklıkla kullanılan alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri alt başlıklar halinde değerlendirilmiştir.

2.2.2.1. Performans Görevi

Performans görevleri, öğrencilere ait bir konuya ilişkin bilgileri, becerileri, anlama düzeyleri ve düşünme alışkanlıklarını yansıtmalarına imkân verecek çeşitli durumların oluşturulduğu değerlendirme amacına yönelik çalışmalardır. Performans görevleri, ürün ve süreç değerlendirmesinde, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi ve ölçülmesinde sıklıkla kullanılır (Bıçak, 2008).

Bir performans görevi; tanımlama, görev, yönerge ve puanlama yöntemi olmak üzere dört temel bölümden oluşur. Tanımlama; performans görevinin bir bakıma kimlik kartı özelliğinde olan bölümüdür. Tanımlamada performans görevinin hangi derse, hangi sınıf düzeyine, hangi konuya, hangi kazanımlara ait olduğu belirtilir. Ayrıca öğrencinin ilgili kazanımlar doğrultusunda ulaşması beklenen performansların neler olduğu ve performans görevinin puanlama yöntemi de bu bölümde belirtilir. Görev bölümünde, öğrenciye çözüm bulması gereken görevler sunulmaktadır. Yönerge bölümünde, öğrencinin performans görevini yaparken dikkat etmesi gereken noktalar belirtilirken puanlama yöntemi bölümünde ise; öğrencinin yapmış olduğu çalışmanın değerlendirilmesinde kullanılacak performans görevine uygun dereceli puanlama anahtarı vb. yer alır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Eliot (1994), performans görevlerinde dikkat edilmesi gerekenleri şu şekilde belirtmiştir (Akt: Bahar ve diğerleri, 2008):

- Seçilen performans görevleri, öğretilen konularla ve kavramlarla açık bir biçimde ilişkili olmalıdır.
- Performans görevinin değerlendirme kriterleri öğrencilerle çalışma öncesinde paylaşılmalıdır.
- Öğrenciler, performans görevlerini yapmadan önce ulaşılması hedeflenen kazanımlar ve beklenen performanslar hakkında açıkça bilgilendirilmelidir.
- Öğrencilerin performansları uygun değerlendirme ölçekleri kullanılarak değerlendirilmelidir.

2.2.2.2. Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolio)

Portfolio en genel tanımı ile öğrencilerin dönem ya da yıl içinde yapmış oldukları çalışmaların belirli kriterlere, sistematığe göre organize edilmiş bir koleksiyonudur (Bahar ve diğerleri, 2006). Portfolionun içinde bulunması gereken materyaller belli bir sıra ve sistematığe göre yerleştirilir. İlk önce kapak sayfası (portfolionun kime, hangi derse ait olduğu vb. bilgileri içerir), ikinci sırada öğrenci tanıtım sayfası (öğrencinin kişisel bilgileri vb.) ve içindekiler sayfası yer almalıdır. Daha sonra da öğrenci çalışmaları (performans görevleri, fotoğraflar, görüntü ve ses

kayıtları, laboratuvar deney raporları vb.) ve bu çalışmalara ait olan öğrenci, veli ve öğretmen değerlendirmeleri de portfolyoda bulunması gerekli materyallerdir (Kutlu ve diğerleri, 2010).

Portfolyo ve performans ödevlerinin değerlendirilmesi için puanlama ölçekleri kullanılması uygundur. En genel olacak şekilde bir portfolyo için değerlendirme ölçütleri aşağıda belirtilen kriterler dikkate alınarak yapılabilir (EARGED, 2003):

I. Bütünlük: İstenen çalışmalar dosyada var mı? Seçilen ürünler eğitim öğretim yılı ya da dönemi boyunca kazanılan becerileri yansıtıyor mu?

II. Tertip ve Düzen: Çalışmaların tümüyle uyumlu başlıklar var mı? İçindekiler bölümü var mı? Çalışmalar bu bölümde uygun olarak sıralanmış mı? Çalışmalar temiz ve düzenli mi?

III. Yansıtma: Seçilen çalışmalar öğrencinin gelişimini yansıtıyor mu? Yapılan gözlemler mantıklı ve ayrıntılı mı?

Öğrenciler, portfolio hazırlarken organizasyon ve sentezleme becerilerini kullanıp, ne kadar başarılı olduklarını ve ne düzeyde öğrendiklerini en doğru biçimde sergilemeye çalışırlar. Öğrencinin kendisini yansıtması portfolyonun en önemli özelliklerinden biridir. Öğrenci portfolyoya koyulması amacıyla o materyali seçme nedenlerini ve ölçütlerini anlattığından dolayı, öğretmen de öğrencinin nasıl ve ne kadar öğrendiğini belirlemiş olur (Bekiroğlu, 2004). Tablo 2’de portfolio değerlendirmesi için kullanılabilecek örnek bir puanlama anahtarı verilmiştir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Tablo 2. Portfolio Değerlendirme Formu

İsim.....

Tarih.....

	1	2	3	4	5
İçerik					
1. Tamamlama (Tüm gereklilikleri kapsıyor)					
2. Çeşitlilik (Çeşitli parçalar içeriyor)					
3. Organizasyon (Açık bir organizasyon alanı var)					
4. Hacim (Yeterince çalışma içeriyor)					
5. Odak/Amaç (amaçları karşılıyor)					
Nitelikler					
6. Gayret (yoğun çaba gösterilmiş)					
7. Kalite (Uygun düzeyde kalite sergilenmiş)					
8. Yaratıcılık (Hayal ürünü ve yaratıcı düşünce sergilenmiş)					
9. Risk alma (Çalışmaların seçimi ve yapılışında risk alınmış)					
10. Büyüme (İlerleme ve gelişme gösteriyor)					
11. Yansıma (Kişisel yansımanın izleri var)					
12. Öz değerlendirme (Zayıf ve kuvvetli yönlerin farkında olma)					

Ekleme istedikleriniz:

- 13.
- 14.
- 15.

Genel puan:

Yorumlar:

Tablo 2’de yer alan portofilo değerlendirmesinde içerik ve nitelikler yönünden bilgiler içeren 12 ifadenin 5’li skala üzerinden değerlendirilmesi beklenmektedir. Bununla birlikte katılımcıların görüşlerini ekleyebileceği üç alan bulunmaktadır. Katılımcının skala üzerindeki seçimlerinin toplamı ile genel puan hesaplanmaktadır.

2.2.2.3. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)

Dereceli puanlama anahtarı, öğrencinin bir kavram, durum ya da olayla ilgili bilgisini belirtmesi ya da bir ödevi yapmasıyla ilişkili olarak onun yeterlik düzeyinin belirlenmesine yönelik bir puanlama sistemidir (Yayla, 2012, s. 14). Ayrıca dereceli puanlama anahtarları, öğrencilere hem zayıf oldukları hem de kuvvetli oldukları alanlar

hakkında dönüt verme ve iyileştirme amaçlı öğretimi planlama gibi nedenler için de kullanılabilir (Kanatlı, 2008, s. 27).

Dereceli puanlama anahtarları, tablo ya da liste halinde düzenlenerek öğrenci raporları ve yazıları, portfolyoları, posterleri, bilimsel süreç becerileri vb. performansa dayalı görevleri ölçmek ve değerlendirmek için geliştirilir ve uygulanır. Dereceli puanlama anahtarları, öğrenci çalışmalarıyla ilişkili olarak ölçütlerin, bu ölçütlere uygun tanımlama ve başarı düzeylerinin bulunduğu bir puanlama aracıdır. Dereceli puanlama anahtarlarında, performansın gerçekleşebileceği farklı kalite düzeyleri belirtilmekte ve tanımlanan her performans düzeyi için belirlenen puan verilmektedir (Kutlu ve diğerleri, 2010). Öğretmenler, dereceli puanlama anahtarlarından elde ettikleri sonuçları ayrıntılı olarak inceledikleri, öğrenci başarısının yüksek ya da düşük olma nedenlerini sorguladıkları zaman öğrenme- öğretme sürecini uygun şekilde düzenlemiş olurlar.

Amaçlarına göre dereceli puanlama anahtarları iki çeşittir. Bunlar;

I. Bütüncül (holistik) dereceli puanlama anahtarı,

II. Analitik dereceli puanlama anahtarıdır (MEB, 2005).

I. Bütüncül Puanlama Anahtarı: Öğretmenin genel süreci ya da ürünü bir bütün şeklinde ele alıp parçalarına dikkat etmeden puanlamasıdır. Bu puanlama anahtarı, öğrenme ürünleri toplam puan olarak değerlendirileceği zaman kullanılmaktadır. Tablo 3'te örnek bir bütüncül dereceli puanlama anahtarı verilmiştir (TTKTK, 2005).

Tablo 3. Bütüncül Dereceli Puanlama Anahtarı

PUAN	ÖLÇÜTLER
4	Konuyu tümüyle iyi anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi. Konuyu farklı örneklerle açıkladı. Olaylar arasında farklı bağlantılar kurdu. Konuyla ilgili çelişkili açıklama yapılmadı.
3	Konuyu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler mantıklı gerekçelerle desteklendi fakat yeterli değildi. Yazılı açıklamalar yeterliydi.
2	Konunun çoğunu anladığını gösterdi. Konuyla ilgili öne sürülen düşünceler desteklendi fakat yeterli değildi. Anlatımda çelişkili açıklamalar yapıldı.
1	Konunun birazını anladığını gösterdi. Örnekler yeterli değildi. Önemli eksikler vardı.

Tablo 3'te yer alan bütüncül dereceli puanlama anahtarında konunun anlaşılma düzeyi 1 puan ile 4 puan arasında değerlendirilmektedir. 1 puan konunun çok az anlaşıldığını ve bazı eksiklerin bulunduğu gösterirken, 4 puan konunun tümüyle anlaşıldığını belirtmektedir.

II. Analitik Puanlama Ölçeği: Performansa ya da ürüne ait parçaların ayrı ayrı puanlanmasını daha sonrada bu ayrı ayrı verilen puanların toplanarak toplam puanın hesaplanmasını gerektirir. Tablo 4'te bir analitik dereceli puanlama anahtarı örneği bulunmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2006).

Tablo 4. Analitik Puanlama Ölçeği

ARAŞTIRMA BECERİLERİ	Kabul Edilebilir (3 puan)	Kabul Edilemez (2 puan)	İlgili değil (1 puan)
1. Planlama			
a) araştırma amacı ile bir problemi belirleme			
b) varsayımlarını ortaya koyma			
c) deneysel tasarımı açıklama			
d) uygun kontrolleri yapma			
2. Performans			
a) teknik bilgisini gösterme			
b) bütünüyle ve doğrulukla tanımlama ve gözlemlleme			
c) nicel ölçümleri gösterme			
d) bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirleme			
3. Analiz			
a) verileri doğru biçimde yorumlama			
b) niteliksel ilişkileri gösterme			
c) niceliksel ilişkileri gösterme			
d) bir genelleme veya model sunma			
e) sonuçları belirtme			
4. Uygulama			
a) ön bilgileri bütünleme			
b) orijinal varsayımlar önerme			
c) güncel uygulamalar önerme			

Tablo 4’te yer alan Analitik Puanlama Ölçeği’nde planlama, performans, analiz ve uygulama boyutlarında değerlendirme yapılmaktadır. Her boyut altında yer alan ifadelerin 1 (ilgili değil) ile 3 (kabul edilebilir) arasında puanlaması gerçekleştirilir. Boyutlar altında yer alan ifadelerin ayrı ayrı toplam puanları alınarak değerlendirme gerçekleştirilir.

2.2.2.4. Kavram Haritası

Kavram haritaları, bir konuya ilişkin kavramlarla, kavramlar arası ilişkilerin grafiksel olarak gösterildiği iki boyutlu bir şemadır. Kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl algılayıp sentezlediğini anlamak, hem ön kavramlarını hem de alternatif kavramlarını belirlemek ve kavramsal anlamalarını değerlendirmek için kullanılır (Kaya, 2003). David Ausubel’in anlamlı öğrenme teorisinde yeni kavramların öğrenilmesi için eski bilgi birikiminin önemi vurgulanmaktadır. Anlamlı öğrenmenin

ise öğrencinin eski bilgileri ile yeni bilgilerini ilişkilendirebildiği ölçüde gerçekleşti ön görülmektedir. Kavram haritası, Joseph D. Nowak' m çalışmaları sonucu ortaya çıkmış ve David Ausubef in araştırmaları üzerine kurulmuştur (Bahar ve diğerleri, 2006).

Kavram haritaları eğitimde farklı amaçlar için kullanılabilir. Bu amaçlar ise; bir konunun öğretilmesi, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme sürecinin kontrol edilmesi, kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması ve değerlendirme aracı olarak kullanmaktır. Kavram haritaları sürecin başında öğrencinin hazır bulunuşluklarını belirlemek, sürecin içinde sürecin nasıl geliştiğini görmek, eksiklikleri tespit etmek ve sürecin sonunda da süreci değerlendirmek amacıyla olmak üzere sürecin tüm aşamalarında kullanılabilir (Korkmaz, 2004).

Kavram haritalarını oluşturan öğeler; kavramlar, bağlantı sözcükleri, hiyerarşi, çapraz bağlar ve örneklerdir. Kavram haritası sırasıyla beş aşama takip edilerek hazırlanır. Bu aşamalar; seçim, sıralama, gruplama, düzenleme ile ilişki ve açıklamaları belirlemedir. Bu bağlamda ilk olarak belirlenen bir konu üzerinde odaklanılır ve daha sonra o konuyla ilgili kavramlar seçilir. İkinci olarak seçilen kavramlar sıralanır ve birbiriyle ilişkili olan kavramlar gruplanır. Üçüncü olarak kavram haritasının sunulacağı grafiksel tasarım belirlenir. Son olarak da kavramlar arası ilişkileri açıklayacak uygun ifadeler eklenerek kavram haritası hazırlanır (Korkmaz, 2004).

Kavram haritaları genellikle; zincir, örümcek ve hiyerarşik olarak üç değişik biçimde hazırlanabilmektedir. Zincir kavram haritaları, olaylara yönelik akışı ve olaylar arasındaki ilişkileri açıklayabilmek amacıyla; örümcek kavram haritaları, ana kavram ve bu kavrama ait özellikleri göstermek için; hiyerarşik kavram haritaları ise kavramlar arasında düzey farklılıkları olduğu ve bunlar arasındaki ilişkileri ifade edebilmek amacıyla kullanılmaktadır (Açıkgöz, 2008).

Kavram haritaları Novak ve Go win (1984) tarafından geliştirilen puanlama sistemiyle değerlendirilebilir (Akt: Bahar ve diğerleri, 2006): 0 Bağlantı sözcükleri; iki kavram arasındaki ilişkiyi gösteren bağlantı çizgi ve kelimelerle düzgün bir şekilde belirlemişse her biri için 1 puan,

- Hiyerarşi; belirlenmiş olan genel kavramdan sonra alt kavramlar düzgün ve doğru bir sırayla, uygun düzende yerleştirilmişse her seviye için 5 puan,
- Çapraz bağlantılar; birden fazla kavramla ilişkisi olan kavramlar doğru bir şekilde çapraz bağlantılarla bağlanarak ifadelendirebilmişse her biri için 10 puan,
- Örnekler; kavramların altına doğru yazılan her olay veya nesne için 1 puan verilir.

2.2.2.5. Yapılandırılmış Grid

Öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini ölçmeyi sağlayan yapılandırılmış grid tekniği, öğrencilerdeki kavram yanılgılarını ve bilgi eksikliklerini belirlemede etkilidir (Bahar ve diğerleri, 2008).

Yapılandırılmış gridde konuya ilişkin kavramlar, sayılar, resimler, tanımlar eşitlikler ya da formüller gelişigüzel kutucuklara yerleştirilmektedir. Kutucuklara ait içeriğin değiştirilebilmesi sayesinde görsel ve analitik düşünebilme imkanı sağlanmış olur. Öğrencilere konuya dair ve yapılandırılmış gridde yer alan kavramları içerecek şekilde farklı sorular verilir (Çepni ve Çil, 2009; MEB, 2005).

Yapılandırılmış gridde öğrencinin yaşına ve seviyesine bağlı olarak 9, 12 veya 16 kutucuk hazırlanır ve her kutucuk sırasıyla numaralandırılmaktadır. Aşağıda yapılandırılmış grid tekniğinin temel yapısı verilmiştir (Bahar, 2001).

1	2	3
4	5	6
7	8	9

Şekil 1. Yapılandırılmış Grid Tekniğinin Genel Yapısı

Şekil 1’de 9 kutucuklu bir yapılandırılmış grid gösterilmiştir. Yapılandırılmış gridin temel yapısı oluşturulduktan sonra öğretmen kendine bir soru sorup bu soruya ait cevabı/cevapları rastgele kutucuklardan biri ya da birkaçına yerleştirir. Sonra 2. soruyu sorup yanıtını yine kutucuklara yerleştirir ayrıca 2. sorunun yanıtını teşkil eden kutucuklardan bir kısmı birinci sorunda cevapları arasında olabilir. Başka bir ifadeyle 2. sorunun cevabının bir kısmı 1. sorunun da cevabı olabilir. Bu şekilde kutucukların hepsi doluncaya dek sorular hazırlanır ve cevapları kutucuklara dağıtılır. Neticede öğrencilerden; her soruya ait cevabıyla uyumlu kutucukların bulunması ve bu kutucuk numaralarının sorulan soru doğrultusunda mantıksal ya da işlevsel sıraya göre dizilmesi istenir. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar yapılandırılmış gridda belirlenen husustaki bilgi düzeyini, kavramsal bağları, yanlış kavramları ve bilgi eksikliğini göstermektedir (Bahar, 2001). Bütün soruların yanıtı için uygun kutucukların bulunmasının sonucunda aşağıdaki formül uygulanmaktadır:

C1= Doğru seçilen kutucuk sayısı C2= Toplam doğru kutucuk sayısı C3= Yanlış seçilen kutucuk sayısı C4= Toplam yanlış kutucuk sayısı

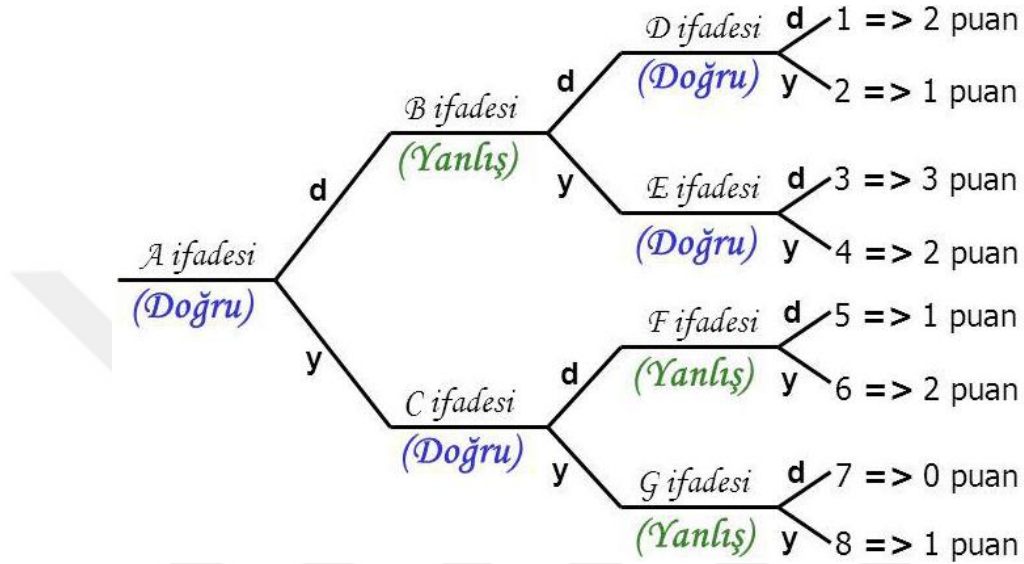
$$\text{Formül: } (C1 / C2) - (C3 / C4)$$

Bu formüle göre öğrencilere ait puanlar +1, 0, -1 arasında değişmektedir. Bu puanın 10 üzerinden değerlendirilmesi amacıyla önce negatifliğin ortadan kaldırılması için +1 ile toplanır ve elde edilen puan 5 ile çarpılır. (Not: Yapılandırılmış gridin, sorulan soru ile ilgili doğru kutucukların sayısı yanlış kutucuklardan çok fazla ise bu formül ile değerlendirme isabetli olmayabilir. Böyle durumlarda bütüncül değerlendirme yapılmalıdır).

2.2.2.6. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç

Tanılayıcı dallanmış ağaç, öğrencilerin belli bir hususta neyi bilip neyi bilmediklerini ortaya çıkarmak için kullanılan bir tekniktir (Çepni ve Çil, 2009). Bu teknik geleneksel doğru-yanlış testlerine benzetilebilir fakat doğru-yanlış testlerinde sorular genellikle birbirlerinden bağımsız şekilde sorulur. Tanılayıcı dallanmış ağaçta ise sorular birbirleriyle bağlantılıdır ve öğrencinin verdiği karar sonraki sorularda kararlarını etkilemektedir (Bahar ve diğerleri, 2008).

Tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlanırken doğru ve yanlış ifadeler temelden detaya doğru giden bir sırayla dizilirler ve öğrencilerden doğru seçimi yapmaları beklenir. Bu şekilde, 8 ya da 16 seçimlik bir ifadeler listesi ile son bulan bir dallanmış ağaç oluşturulur. Şekil 2’de tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinin temel yapısı verilmiştir (Bahar, 2001).



Şekil 2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç Tekniğinin Genel Yapısı

Şekil 2’de yer alan Tanılayıcı Dallanmış Ağaç tekniğinin değerlendirmesinde izlenecek yollar şu şekildedir:

- Öğrenci 2. çıkışa ulaşmış ise; a ifadesine “D” diyerek doğru yanıt vermiş ve b ifadesine ulaşmıştır, “b” ifadesine “D” diyerek doğru yanıt vermiş ve d ifadesine ulaşmıştır, “d” ifadesine “Y” diyerek doğru yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin 3 doğru yanıtı vardır ve 3 puan almıştır.

- Öğrenci 3. çıkışa ulaşmış ise; a ifadesine “D” diyerek doğru yanıt vermiş ve b ifadesine ulaşmıştır, “b” ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiş ve e ifadesine ulaşmıştır. E ifadesine “D” diyerek doğru yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin 2 doğru yanıtı vardır ve 2 puan almıştır.

- Öğrenci 8. çıkışa ulaştı ise; a ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiştir ve e ifadesine ulaşmıştır, “c” ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiş ve g ifadesine ulaşmıştır. G ifadesine “Y” diyerek doğru yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin 1 doğru yanıtı vardır ve 1 puan almıştır

- Öğrenci 7. çıkışa ulaştı ise; a ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiş ve e ifadesine ulaşmıştır, “e” ifadesine “Y” diyerek yanlış yanıt vermiş ve g ifadesine ulaşmıştır. G ifadesine “D” diyerek yanlış yanıt vermiştir. Bu durumda öğrencinin doğru yanıtı yoktur ve 0 puan almıştır (MEB, 2011).

2.2.2.7. Kelime İlişkilendirme

Kelime ilişkilendirme testi, öğrencideki bilişsel yapıyı ve bu yapı içerisindeki kavramların arasındaki bağlantıları görmemizi sağlayan, uzun süreli hafızada bulunan kavramlar arası münasebetlerin yeterliğinin ya da anlamlı olup olmadığının tespit edebilmesine yarayan bir tekniktir (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Öğrencilerden kelime ilişkilendirme testinin uygulanmasında, belirli bir sürede genelde 30 saniyede herhangi bir konu ile alakalı verilmiş olan bir anahtar kavramın çağrıştırmış olduğu sözcükleri yanıt olarak vermeleri istenir. Öğrencinin uzun süreli hafızasından herhangi bir anahtar kavrama vermiş olduğu sıralı yanıtın bilişsel yapısındaki kavramlar arasındaki bağlantıları ortaya çıkardığı ve kavramlar arası anlam yakınlığını gösterdiği varsayılır (Bahar ve diğerleri, 2006).

Kelime ilişkilendirme testi etkinliklerinde öğretmen anahtar bir kavram seçer ve bütün öğrencilere bu anahtar kavramı alt alta 10-15 kere yazdırır. Her satırda öğrencilerin yazacakları cevaplar için boşluklar bırakılır ve öğrencilerden bu anahtar kavramla ilgili akıllarına gelen tüm sözcükleri belirlenen süre dahilinde yazmalarını ister (Çepni ve Çil, 2009).

Kelime ilişkilendirme testlerinde öğrencilerin verdikleri cevaplar puanlandırılırken iki ölçüt belirlenerek değerlendirme yapılır. Bu ölçütler ise; anahtar kavramla ilgili cevap olarak verilen kelimelerin sayısı ve cevap kelimelerinin niteliğidir. Cevap olarak verilen kelime sayısının artması öğrencinin o kavramı daha iyi anladığının göstergesidir. Buna ek olarak öğrencinin verdiği cevap kelimelerinin ne kadar anlamlı

olduğu da oldukça önemlidir. Bu şekilde kavramın öğrenciler tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılamadığı da kontrol edilmiş olur. Öte yandan bu yolla değerlendirmenin yetersiz görüldüğü durumlarda, öğrencilerden anahtar kavram ve verdikleri cevap kelimelerini de bir arada içeren anlamlı bir cümle kurmaları istenebilir. Böyle bir durumda ise ilk olarak öğrencinin cevap kelimelerinin sayısı için bir puan ve yazdığı cümlelerin anlamlılığı için de ayrıca bir puan verilerek bu alman iki puan toplanabilir (Bahar ve diğerleri, 2008). Aşağıdaki örnekte kelime ilişkilendirme testi için, yönerge ve sayfa düzenleri gösterilmektedir. Bu çalışmanın amacı ise verilen bazı anahtar kavramların öğrencilerin zihinlerinde hangi kelimeleri çağrıştırdığını bulmaya çalışmaktır.

Dilbilgisi:.....

Dilbilgisi:.....

Dilbilgisi:.....

Dilbilgisi:.....

Anahtar kavramların bu şekilde alt alta yazılmasının sebebi zincirleme cevap riskinin önlenmesi amaçlıdır. Çünkü öğrenciler kelime yazımlarının hepsinde anahtar kavrama tekrar dönmediğinde anahtar kavramın yerine yanıt olarak yazmış olduğu sözcüğün akla getirdiği sözcükleri yazabilir. Bu da testin amaca ulaşmasını engeller. Öğrencilere her sayfada yer alan anahtar kelime için belirlenen süreyi öğretmen kontrol eder. Örneğin birinci sayfa, yani birinci anahtar kelime için 30 saniye tamamlandıktan sonra öğrencilerden ikinci anahtar kelimeye geçmeleri söylenir ve test bu tarzda devam eder (Bahar ve diğerleri, 2006).

Kelime ilişkilendirme tekniğinin hazırlanmasının kolay olması ve kısa bir zamanda uygulanabilmesi en önemli avantajları arasındadır. Ayrıca bireysel olarak uygulama yapılabileceği gibi büyük gruplara da uygulama yapılabilir. Bütün derslerde kullanabilir olması da bir başka avantajıdır. Üst düzey becerilerin ölçülmesinde ise yetersiz kalabileceği de kelime ilişkilendirme tekniğinin dezavantajları arasındadır (Bahar ve diğerleri, 2008).

2.2.2.8. Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme, öğrencilerin kişisel öğrenme süreçleri, başarı düzeyleri ve öğrenme sonuçlarını değerlendirmelerini içerir. Öğrenciler öz değerlendirme sayesinde neleri öğrendiklerini ya da hangi alanlarda problemlerinin olduğunu belirlemiş ve gelişimlerine paralel olarak sorumluluk üstlenmiş olurlar (Yurdabakan, 2011).

Öğretmenler, öğretim sürecinde öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmeleri amacıyla dereceli puanlama anahtarını, kontrol listelerini veya açık uçlu soruları kullanabilirler.

Öz değerlendirme uygulamalarında öğretmenler, öğrencilere diğer tüm tekniklerde olduğu gibi iyi birer rehber olmalıdır. Öz değerlendirmenin ne olduğu, nasıl uygulanacağı, amacı, öğrenciye sağlayacağı katkılar, değerlendirme sırasında kullanılacak ölçütler, ölçütler doğrultusunda değerlendirilmelerinin nasıl yapılacağını öğretmenler öğrencilerle paylaşmalıdır ki teknik başarıya ulaşabilsin. Tablo 5'te öz değerlendirmede kullanılabilecek bir örnek form verilmiştir (MEB, 2011).

Tablo 5. Öz Değerlendirmede Kullanılabilecek Örnek Form

Öğrencinin;

Adı ve Soyadı:

Sınıfı:

Numarası :

ÖĞRENCİLERİN DEĞERLENDİRİLECEĞİ DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Başkalarının anlattıklarını ve önerilerini dinledim.			
2. Yönergeyi izledim.			
3. Arkadaşlarımı incitmeden teşvik ettim.			
4. Ödevlerimi tamamladım.			
5. Anlamadığım yerlerde sorular sordum.			
6. Grup arkadaşlarıma çalışmalarında destek oldum.			
7. Çalışmalarım sırasında zamanımı akıllıca kullandım.			
8. Çalışmalarım sırasında değişik materyaller kullandım.			

1. Bu etkinlik sırasında grubumdaki arkadaşlarıma nasıl yardım ettim?

.....

2. Bu etkinlik sırasında en iyi yaptığım şeyler nelerdir?

.....

Tablo 5’te örneği sunulan öz değerlendirme formunda öğrencinin 8 kapalı ve 2 açık uçlu olmak üzere toplam 10 ifadeyi yanıtlaması beklenmektedir. Açık uçlu sorularda 3 (her zaman) ile 1 (hiçbir zaman) arasındaki skala üzerinde işaretlemeler yapılır ve verilen yanıtların toplam puanı hesaplanarak değerlendirilir. Açık uçlu sorularda ise öğrencinin arkadaşlarına nasıl yardım ettiği ve en iyi yaptığı şeylerin neler olduğu sorularına yanıt aranır.

2.2.2.9. Akran Değerlendirme

Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmalarını sağlayan akran değerlendirme, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının hazırlamış olduğu ödevler, araştırmalar, projeler, raporlar vb. çalışmalarını değerlendirmesidir. Öğrenciler, sınıf arkadaşlarının

alışmalarındaki yeterlik seviyelerini değerlendirirken kendilerinin de eleştirel düşünme becerileri gelişmiş olur. Öğrencilerin her çeşit performanslarını değerlendirmede kullanılabilen akran değerlendirme sayesinde öğretmen, öğrencilerinin gelişim ve yeterlik düzeyleri hakkında geri bildirim almış olur (Bahar ve diğerleri, 2008).

Akran değerlendirmede de öz değerlendirmede olduğu gibi öğretmenler, öğrencilere bu değerlendirmenin tanıtımında iyi birer rehber olmalıdır. Ayrıca öğretmenler, akran değerlendirme çalışmalarında da dereceli puanlama anahtarını, kontrol listelerini veya açık uçlu soruları kullanabilirler. Tablo 6’da akran değerlendirmede kullanılacak örnek bir form verilmiştir (MEB, 2011).



Tablo 6. Akran Değerlendirme Formu

Yönerge:

Bu form bir grup olarak çalışmalarınızın değerlendirilmesi için hazırlanmıştır. Aşağıdaki her ifadeyi okuyunuz. Bu ifadelere göre önce grup içindeki arkadaşınızı son sütunda ise kendinizi değerlendiriniz. Buna göre; 5= Çok iyi, 4= İyi, 3= Orta, 2= Kabul edilebilir, 1= Kabul edilemez olarak derecelendiriniz.

Değerlendiren öğrencinin;

Adı soyadı:

Sınıfı:

Grubun adı:

1. Arkadaşımın adı soyadı:

2. Arkadaşımın adı soyadı:

3. Arkadaşımın adı soyadı:

4. Arkadaşımın adı soyadı:

5. Arkadaşımın adı soyadı:

Grubumuzdaki Öğrenciler	1. Arkadaşım	2. Arkadaşım	3. Arkadaşım	4. Arkadaşım	5. Arkadaşım	Ben
1. Çalışmalara gönüllü katılma.						
2. Görevini zamanında yerine getirme.						
3. Farklı kaynaklardan bilgi toplayıp sunma.						
4. Grup arkadaşlarının görüşlerine saygılı olma.						
5. Arkadaşlarını uyarırken olumlu bir dil kullanma.						
6. Temiz tertipli ve düzenli çalışma.						
7. Sonuçları tartışırken anlaşılır olma.						
Toplam						

İstek ve Önerilerim:

.....

Bu formda öğrencinin kendisini ve arkadaşlarını grup çalışmasına ait çıktılar üzerinden değerlendirmesi beklenmektedir. Öğrenci kendisi ve 5 grup arkadaşını 1 (kabul edilemez) ile 5 (çok iyi) arasında değişen skala üzerinden değerlendirilir. Her öğrenci için ayrı ayrı toplam puan hesaplanmak sureti ile öğrencinin akranları gözündeki durumu hakkında bilgi edinilir.

2.2.2.10. Grup Değerlendirme

Öğrencilerin değerlendirme sürecine katıldıkları grup değerlendirme, bir grup öğrencinin işbirliği içinde yaptıkları çalışmalarda grubun genelde ne kadar başarılı olduğu, başarısında grup üyelerinin katkılarının ne düzeyde olduğunu grup üyelerinin belirlediği bir yaklaşımdır. Grup değerlendirmede, öz ve akran değerlendirmede olduğu gibi dereceli puanlama anahtarı, kontrol listeleri ve açık uçlu sorular kullanılabilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Tablo 7’de grup değerlendirmede kullanılabilecek örnek bir form verilmiştir (MEB, 2011).

Tablo 7. Grup Değerlendirme Formu

Grubun adı:
Gruptaki öğrencilerin adları:

DEĞERLENDİRİLECEK TUTUM VE DAVRANIŞLAR	DERECELER		
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Araştırma planı yaptık.			
2. Görev dağılımı yaptık.			
3. Araştırmada çeşitli kaynaklardan yararlandık.			
4. Etkinlikleri birlikte hazırladık.			
5. Görüşlerimizi rahatlıkla söyledik.			
6. Grupta uyum içinde çalıştık.			
7. Birbirimizin görüşlerini ve önerilerini dinledik.			
8. Grupta birbirimize güvenerek çalıştık.			
9. Grupta birbirimizi takdir ettik.			
10. Çalışmalarımız sırasında birbirimizi cesaretlendirdik.			
11. Sorumluluklarımızı tam anlamıyla yerine getirdik.			
12. Çalışmalarımızı etkin bir biçimde sunduk.			
TOPLAM			

Grup değerlendirme formunda yer alan 12 ifade için grup yesi olan her bir öğrenciden ayrı ayrı değerlendirme talep edilir. Öğrenciler bu ifadeleri 1 (hiçbir zaman) ile 3 (her zaman) arasında değişen bir skala üzerinde puanlar. Her ğrenci için bir toplam puan hesaplanır ve grup puanını oluşturmak üzere grup yesi öğrencilerin toplam puanlarının ortalaması hesaplanır.

2.2.2.11. Projeler

Proje alışmaları, performans ödevlerine oranla daha geniş içeriğe sahip ve daha uzun süreli, daha çok yaratıcılık yani st düzeyde beceri gerektirir. Projeler, kişisel veya grup şeklinde yapılabilir. Proje konusu öğrencinin ya da öğretmenin hazırlamış olduğu bir konu listesinden seçme yöntemiyle tespit edilebilir. Öğrenci, projeye dair amacı, izlenecek yöntemleri, kullanılacak malzemeleri ve karşılaşılma ihtimali olan durumları önceden planlamak ve gerektiği zamanlarda öğretmeninden yardım alabilmelidir (MEB, 2008).

Projelerde geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapmak amacıyla öğretmenler, ltleri önceden belirlemeli ve uygun dereceli puanlama anahtarını oluşturmalıdır. Dereceli puanlama anahtarı projeye başlamadan önce öğrencilere verilmelidir (Çepni ve il, 2009). Böylece dereceli puanlama anahtarı hem değerlendirme amaçlı kullanılacak hem de öğrencilerin nasıl değerlendirileceklerini, nelere dikkat etmeleri gerektiğini göstermesi açısından da bir rehber olacaktır. Tablo 8’de proje çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir dereceli puanlama anahtarı rneği yer almaktadır (MEB, 2011).

Tablo 8. Proje Süreç Puanlama Ölçeği

Proje Adı:

Öğrencinin Adı Soyadı:

Öğrencinin Sınıfı:

Öğrencinin Numarası:

BECERİLER	4 (Çok iyi)	3 (İyi)	2 (Orta)	1 (Zayıf)
I.PROJE HAZIRLAMA SÜRECİ				
Projenin amacını belirleme				
Projeye uygun çalışma planı yapma				
Grup içinde görev dağılımı yapma				
İhtiyaçları belirleme				
Farklı kaynaklardan bilgi toplama				
Projeyi plana göre gerçekleştirme				
Ekip çalışmasını gerçekleştirme				
Proje çalışmasının istekli olarak gerçekleştirilmesi				
II. PROJENİN İÇERİĞİ				
Türkçeyi güzel ve etkili kullanma				
Bilgilerin doğruluğu				
Toplanan bilgilerin analiz edilmesi				
Elde edilen bilgilerden çıkarımda bulunma				
Toplanan bilgileri düzenleme				
Eleştirel düşünme becerisini gösterme				
Yaratıcılık yeteneğini kullanma				
III. SUNU YAPMA				
Türkçeyi güzel ve etkili kullanma				
Sorulara cevap verebilme				
Konuyu dinleyicilerin ilgisini çekecek şekilde sunma				
Sunuyu hedefe yönelik materyallerle destekleme				
Sunuda akıcı bir dil ve beden dili kullanma				
Verilen sürede sunuyu yapma				
Sunum sırasında öz güvene sahip olma				
Genel Toplam				

Öğretmenin Yorumu ve Önerileri:

Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 88, en düşük puan ise 22'dir. Alınan puan, 100'lük puan sistemine örnekteki gibi dönüştürülebilir. Örnek: Bir öğrenciniz Tablo 8'deki proje süreç puanlama ölçeğine göre 45 puan almış olsun. Bu öğrencinin aldığı puanı 100'lük puan sistemine dönüştürmek amacıyla oran-orantı uygulaması yapılır. Bulunan sonuç, puanın 100'lük puan sistemindeki karşılığıdır.

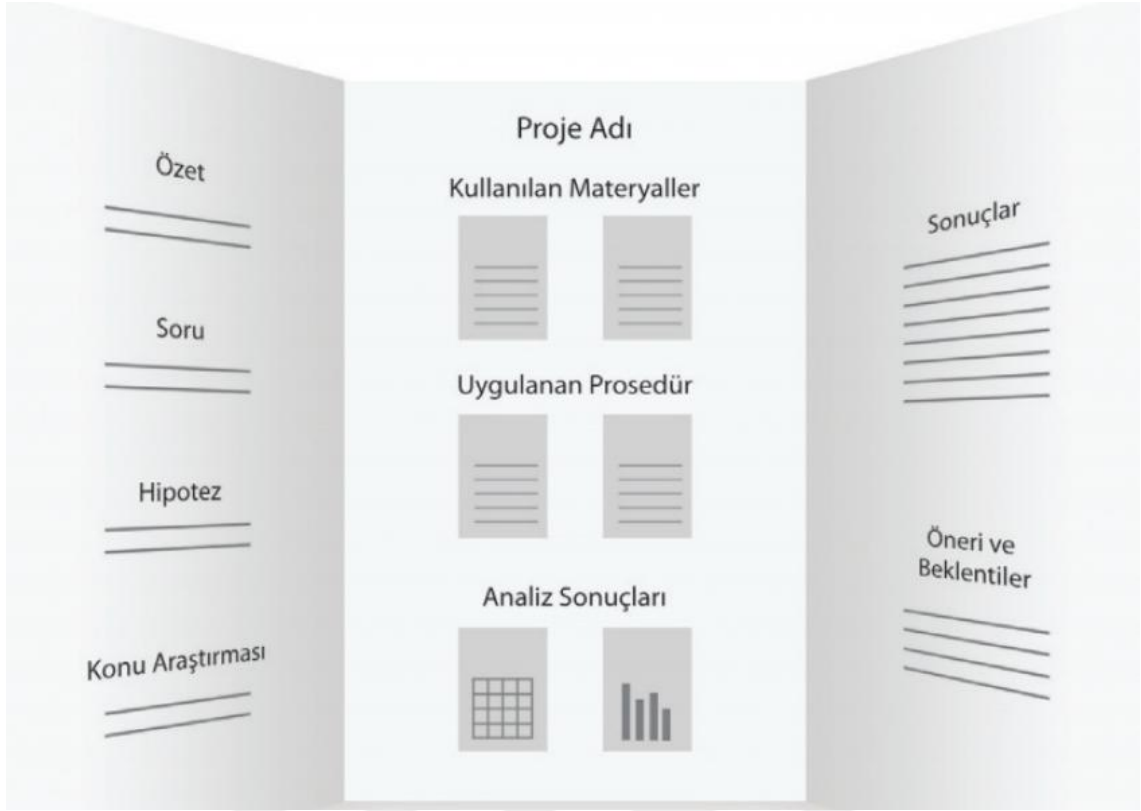
2.2.2.12. Poster

Bir konu ile ilgili olarak bireyin öğrendiklerinin çizimini yansıttığı resimleme çalışmasıdır. Posterler, bir projeyi veya sistemi daha önceden proje ve sistem hakkında hiçbir bilgisi bulunmayan okuyuculara ana hatlarıyla tanıtıcı özellikte hazırlanmış iki boyutlu grafikler olarak tanımlanır (Aydoğdu ve Kesercioğlu, 2005).

Poster hazırlanmada dikkat edilecek bazı noktalar şunlardır (Yaman ve diğerleri, 2005):

- Postere ait genişlik 60-70 cm, yükseklik ise 90-100 cm aralığında olmalıdır.
- Posterler minimum bir metre uzaklıktan okunabilmelidir.
- Poster; giriş, amaçlar, bulgular ve sonuçlar olmak üzere kısımlara ayrılmalıdır.
- Posterdeki bu bölümler içerisinde bulunan geçiş ve vurgulara dikkat edilmelidir.
- Posterde konuya ilişkin resimler, grafikler, şekiller, tablolar, yazılar ve mühim bilgiler arasında bir konu bütünlüğü olmalıdır.

Şekil 3'te örnek bir poster hazırlama düzeni verilmiştir (MEB, 2011).



Şekil 3. Poster Düzenlemesi

3 bölümden oluşan örnek posterin ilk bölümünde çalışmanın özeti, sorusu hipotezi ve ilgili literatür araştırması hakkında bilgi sunulmuştur. Posterin merkezine karşılık gelen ikinci bölümünde ise kullanılan materyaller, uygulanan prosedür ve analiz sonuçları yer almaktadır. Posterin son bölümünde ise sonuçlar ile birlikte öneri ve beklentiler sunulmuştur.

Öğrencilerin poster çalışmalarını değerlendirmek amaçlı posterde bulunması gereken özellikler dikkate alınarak dereceli puanlama anahtarları kullanılabilir. Aşağıda poster çalışmalarını değerlendirmek amaçlı örnek bir puanlama ölçeği verilmiştir (Kılıç, 2006).

Tablo 9. Poster Puanlama Ölçeği

Poster Puanlama Ölçeği				
	Çok Yeterli	Yeterli	Geliştirilmeli	Çok Geliştirilmeli
1. Posterin ne ile ilgili olduğu hemen anlaşılıyor.				
2. Konulan yazıların hepsi konu ile ilgili.				
3. Resimler, şekiller vb. görsel materyaller konunun anlaşılmasını destekliyor.				
4. Poster iyi organize edilmiş.				
5. Posterde verilenler rahat takip ediliyor.				
6. Görsel materyallerle, yazının oranı iyi ayarlanmış.				
7. Poster ilgi çekici.				
8. Görsel materyallerle, yazının uyumu iyi ayarlanmış.				

Bu puanlama tekniğinde hazırlanan poster 1 (çok geliştirmeli) ile 4 (çok yeterli) arasında puanlandırılır. Bu şekilde öğretmen öğrencinin her bir ifade için yeterliliğini tespit ederken, toplam puan hesaplamak sureti ile öğrenciler arasında başarı karşılaştırması da yapabilir.

2.2.2.13. Gözlem Tekniği

Bu teknik, kişisel ya da grupla ilgili etkinliklerde, alternatif ölçme ve değerlendirmeye yönelik etkinliklerin uygulandığı ortamlarda öğrencilerin performanslarını izlemek ve değerlendirmek amacıyla kullanılabilir. Bu açıdan kendi başına ayrı bir teknik olarak ele alınabileceği gibi diğer teknikleri de tamamlayıcı bir özelliğe sahiptir (Bahar ve diğerleri, 2006).

Öğretmenler, öğrencilerinin bilgisini ve becerilerini öğrenme süreci boyunca yapacakları sistematik ve bilinçli gözlemler sayesinde ölçebilirler. Bu amaçlarda öğretmenler uygun puanlama ölçeği geliştirmeli ve öğrencilerle paylaşmalıdır. (Kılıç, 2006). Gözleme bağlı değerlendirmede gözlem formlarından yararlanılabilir. Bir gözlem formunda öğrencide olması gereken özellikleri içerecek ifadelerden bazıları ise şunlardır (Enger ve diğerleri, 1998):

- Meraklı ve araştırmacıdır.
- Üretkendir.
- Bireysel sorumluluklarını alır ve bireysel çalışmalarını yerine getirir. s Zamanı iyi kullanır.
- Laboratuar araç ve gereçlerini iyi kullanır.
- Sınıf etkinliklerine hazırdır.
- Grup sorumluluğu alır ve gösterir vb. dir.

2.2.2.14. Görüşme

Öğretmenin öğrenciye belli bir öğrenme konusuna ait sorular sorması ve bu sorulara karşılık sözlü cevaplar alması şeklinde yapılır. Görüşme, öğrencinin bir kavram, durum veya olay ile ilgili anlayışın derinlemesine incelenmesi, belirlenen konudaki bilgisinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılmaktadır (Bahar ve diğerleri, 2006).

Görüşme, yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış şekilde yapılabilir. Yapılandırılmış görüşmede sorulacak sorular önceden hazırlanırken yarı yapılandırılmış görüşmede sorular belli olmakla birlikte görüşmenin akışına göre ek sorular da ilave edilebilir (Nartgün, 2008).

Korkmaz (2004)'da bir görüşme de dikkat edilmesi gerekenlerden bazılarını şu şekilde belirtmiştir:

- Görüşmenin amacının öğrencinin ne bildiklerini ve bildiklerini nasıl uyguladıklarını belirlemek olduğu unutulmamalıdır.
- Görüşmeciler görüştükleri konuyu bütün ayrıntılarıyla bilmelidirler.
- Görüşmeciler görüşme yaptıkları kişileri dikkatle dinlemeli ve kayıtları eksiksiz tutmaya özen göstermelidir.
- Görüşmelerde sabırlı olunmalıdır.

- Görüşme ortamı sakin ve rahat olmalı, dikkat dağıtıcı etmenler bulunmamalıdır.

- Görüşme konusu dışındaki konularla ilgili konuşmalar engellenmelidir.

2.3. Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Eğitim, etkileşimdeki unsurlardan oluşan dinamik bir sürecin adıdır. Bu süreçte etkileşimde olan unsurların ilki; kişilerde oluşturulmak istenen davranış değişimlerinin neler olduğunu tespit eden “eğitim amaçları” dır. İkincisi; kişilerde istenen davranış değişimlerinin oluşturulmasında faydalanılan ve kapsam, metotlar, teknikler, araçlar gibi konuları tespit eden “öğretim programı” dır. Üçüncüsü ise eğitimdeki amaçlara ne oranda ve ne derecede ulaşıldığını tespit eden “değerlendirme” dir (Öncü, 1999).

Program neticesinde ‘Ne kadar öğrenildi?’ sorusuna verilecek cevap ölçme-değerlendirme unsuru ile elde edilmektedir. Böylelikle tespit edilen amaçlara ulaşılması için belirli kıstaslara göre düzenlenmiş olan öğretim metodu ve ilkelerinin etkin olup olmadığı ortaya konulmaktadır. Ayrıca ölçme-değerlendirme, “Öğrenme-öğretme süreci içinde ‘Ben ne durumdayım?’, ‘Benim çocuğum ne durumda?’, ‘Benim öğrencilerim ne durumda?’, ‘Bizim okulumuzdaki öğrenciler ne durumda?’ veya ‘Bizim ülkemizdeki öğrenciler ne durumda?’ gibi soruları özelden genele doğru cevaplayıp eğitim sistemine dair dönüt vermektedir (Semerci, 2007).

Ölçme-değerlendirme sadece öğrencilere ait akademik başarıların ölçülmesi için değil, eğitime dair kararların alınabilmesi amacıyla da bilgi sağlamaktadır. Bunun sayesinde eğitimdeki amaçlar ve öğrenciden beklenen tutumlar tekrar gözden geçirilebilir. Eksik öğrenilen hususlar belirlenip ona göre planlama yapılarak öğrencilere doğru ve etkin geri bildirimler verilebilir. Bu biçimde öğrencilere daha etkin rehberlik yapılabilir (Eğri, 2006). Programın eksik ve yetersiz taraflarının tespit edilmesinde, öğretimin iyileştirilmesinde ve programın geliştirilme sürecinde ölçme-değerlendirme sonuçlarından faydalanılmaktadır (Tan ve Erdoğan, 2004).

Bunun yanında eğitim sisteminde istenen başarıya ulaşıp ulaşılmadığı ya da hangi öğrenciler için ne kadar ulaşıldığı mühim bir husustur. Zira eğitim sürecindeki başarısızlığın sebepleri ve başarısız kişilerin erken tespiti, sorunlara erken müdahaleyi

kolaylaştırıp ileride uygulanması mümkün benzer eğitim faaliyetlerinin daha sağlıklı planlanmasını sağlamaktadır. Bu durum ise öğrencilerdeki davranış değişimlerinin ölçülüp değerlendirilmesi ile mümkündür (Turgut, 1997). Ölçme ve değerlendirmeye ait eğitime dair süreçteki işlevlerden bazıları şunlardır (Yılmaz, 2002):

1. Öğretmenin öğrenciyi tanımasını sağlamaktadır.
2. Öğretmenin daha iyi biçimde rehberlik yapmasını sağlamaktadır.
3. Öğrenciye durumunu bildirmektedir.
4. Öğrenciye, davranışlarının nasıl değiştirileceği ya da geliştirileceği hususunda geriye bildirim sağlamaktadır.
5. Geleceğe dair planlar için kaynak olmaktadır.
6. Eğitim ve öğretimin kalitesini artırmaktadır.
7. Öğretmene kendini tanıma imkanı ve öğretim metotlarının ne kadar yeterli olduğu hususunda geri bildirim sağlamaktadır.
8. Velilere öğrencinin durumu ve gelişiminin bildirilmesi sağlanmaktadır.
9. Öğrencinin kişisel gelişiminin ve öğrenme profilinin çıkarılması sağlanmaktadır.

Görüldüğü üzere eğitim sisteminin işleyişine dair yeterince ve uygun dönütün elde edilmesi, gerekli düzeltmelere yer vermek için ölçme-değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçme-değerlendirmeyi ise çoğunlukla ders öğretmenleri hazırlayıp uygulamaktadır. Çünkü öğrencilerin bir derse ait başarıları ölçülecek ve değerlendirilecek ise o dersin öğretmeni -ölçme ve değerlendirme becerilerine sahip olmak şartıyla- bu işi yapabilecek en yetkin kişidir (Turgut, 1997). Bu yüzden mesleğinde başarılı bir öğretmen kendi alanına ilişkin bilgilere ve yeterli bir genel kültüre sahip olmanın yanında belirli meslek bilgilerini de edinmiş olmalıdır. Mesleki bilgiler arasında ölçme ve değerlendirmenin ayrı bir önemi vardır (Yılmaz, 2002).

Çünkü öğrencilerinin başarısını değerlendirebilen ve takip edebilen öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini daha iyi yönlendirebilir.

2.4. Öğretmen Yeterliği

Şahin'e göre (2004) yeterlik, bir görevin icra edilmesi ve vazifenin gerektirdiği sorumlulukların yerine getirilmesi için gereksinim hissedilen yetenek, bilgi ve becerilerdir. MEB (2006, 2009) yeterliğin, "bir meslek alanına ait vazifelerin yapılabilmesi için gereken mesleki bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma hali, bir işi veya vazifeyi yapabilme gücü" olduğunu belirtmektedir.

Kavram öğretmenlik mesleği açısından değerlendirildiğinde, öğretmen yeterliği; öğretmenlerin belli bir bağlamdaki öğretme vazifesini başarılı biçimde yerine getirebilmesi ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmesi amacıyla gerekli olan davranışları gösterebilmesi hususundaki inanışlarını ifade etmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Şahin'in (2004) öğretmen yeterliğine dair tanımlaması aşağıda yer almaktadır.

"Öğretmen yeterlikleri; öğretmeyle ilgili farklı ortamlarda etkin bir performans için gereken bilgilerin, becerilerin, tutumların ve kişilikle ilgili özelliklerin bir bütünü şeklinde tanımlanabilir. Öğretmen yeterlikleri eğitimdeki hedefleri etkin biçimde gerçekleştirebilmek için öğretmenin kullanımındaki bir repertuar şeklinde düşünülmelidir. Öğretmen, değişik öğretim ortamlarında programa ait hedeflerin etkin biçimde gerçekleşmesi amacıyla bir bütün olarak ele almış olduğu bu repertuarın ortamlarla uyumlu kısımlarını kullanmaktadır. Peki, bu repertuarda olması gerekenler nelerdir? Yani farklı bir ifadeyle, eğitimdeki hedeflerin etkin biçimde gerçekleşmesi için öğretmenlerin sahip olması ve farklı eğitim hallerinde kullanması gereken özellikler nelerdir? Bu soruya verilecek cevap öğretmenliğin yeterlik çerçevesini oluşturmaktadır" (Şahin, 2004).

MEB' e göre (2006) öğretmen yeterliği; "etkin öğretim ve öğrenime dair geliştirilmiş olan öğretim programlarını hayata geçirip öğrencileri 21. yüzyıla hazırlayacak olan öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" biçiminde tarif edilmektedir.

1739 sayılı milli eğitim temel kanunu; öğretmenlerde olması gerekli yeterlikler; genel kültür, özel alan ve eğitime-öğretme yeterlikleri olarak incelenmiştir. Eğitime-öğretme yeterlikleri şeklinde adlandırılan öğretmenlik meslek bilgisine dair yeterliklerdir. Bu yeterlikler; öğrencinin tanınması, öğretimin planlanması, materyalin geliştirilmesi, öğretimin yapılması, öğretimin yönetilmesi, başarının ölçülüp değerlendirilmesi, temel becerilerin geliştirilmesi, kişisel gelişim, okulun geliştirilmesi, okul- çevre ilişkilerini geliştirme başlıkları altında toplanmıştır.

2.4.1. Genel Kültür Bilgisi

Genel kültür alanı, eğitim sürecinde yer alan öğretmene ait genel kazanımların bir bileşkesi olup, öğretmenin mesleğini uygulama esnasında bir problemle karşılaşması halinde alan bilgisi ve eğitime-öğretme becerisine ilaveten bu sorunu çözmeye, irdelemeye katkı sağlayan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri içermektedir. Bu bilgiyi ve becerileri alan bilgileriyle ilişkilendirmek ve öğretim sürecinde kullanmak ehemmiyet kazanmaktadır. Genel kültüre ilişkin bilgi ve becerileri, öğretim aşamasında; olayların ve olguların değişik disiplinlerin kavramlarını kullanmak suretiyle açıklanabilmesi, tanımlanabilmesi, farklı disiplinlere dair bilgilerin konu alanıyla bağının kurulması, öğretim sürecinde öğrencinin derse hazırlanması, güdülenmesi, öğretim sürecinin örneklenmesi, benzetme-ayırt etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanılması, öğrencilerin, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirilmesi şeklinde kullanmaktadır (MEB, 2005).

Her öğretmenin yeterli düzeyde bir genel kültüre sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin yeterli bir genel kültürünün olması her şeyden önce öğretim faaliyetleri esnasında konu ile ilgili yerinde ve çok sayıda örnek vermesini sağlar. Öğretmenin yeterli bir genel kültüre sahip olması için düzenli olarak kitap, gazete ve dergi takip etmeli, kitle iletişim araçlarını izlemeli veya dinlemelidir (Küçükahmet, 2008, s.326). Öğretmenlik genel kültür becerisiyle ilgili yeterlikler şunlardır (İlhan, 2004, s.3):

- Olayları ve olguları değişik disiplinlere ait kavramları kullanarak açıklaması, tanımlaması.
- Değişik disiplinlere dair bilgilerin konu alanıyla bağını kurması.

- Öğretime dair süreçte öğrenciyi derse hazırlaması, güdülemesi.
- Öğretim aşamasında örnekleme, benzetme-ayırt etme-sentez yapmada başka disiplinlere ait bilgilerden yararlanması.
- Öğrencilerin genel kültür yaşantılarını geliştirmesine özendirilmesi.

2.4.2. Alan Bilgisi

Öğretmenin branşı veya alanıyla ilgili elde ettiği verilerdir. Öğretmen, öğreteceği alana ait temel kavramları, araştırmaya ve incelemeye dair araçları ve yapıları anlayabilmeli ve alana ilişkin bu özellikleri öğrenciye anlamlı gelecek şekilde öğrenme tecrübeleri yaratabilmelidir. Böyle olunca öğretmen, alanıyla ilgili bilgilerin, gerçeklerin sabit bir bütünü değil; fakat karmaşık, devamlı ve değişken bir yapıda olduğunu fark eder. Değişik perspektifleri kabul ederek ve bilginin nasıl gelişim gösterdiğini öğrenciye aktarır. Öğrettiği alana ilişkin gelişmelere yakından ilgi duyarak günlük yaşamla bağını kurar. Sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirir. Alana ilişkin faaliyetle, alanın öğretimi konusundaki profesyonel etkinliklere aktif olarak katılır. Öğretmenlik alan bilgisiyle ilgili öğretmen yeterlikleri şunlardır (İlhan, 2004, s.4):

- Temel bilgileri, kavramları, ilkeleri farklı şekilde açıklar.
- Farklı fikir, kuram, öğrenme yolları araştırma ve inceleme metotlarını açıklar.
- Öğretme kaynaklarını ile öğretim malzemelerini değerlendirerek seçer.
- Alanda araştırma yaparak bilgi üretir.
- Öğrencileri alana ilişkin sorular sormaya, fikirlerini değişik perspektiften görmeye ve bilgi üretmeye özendirecek programları kullanır ve özendirir.
- Öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine imkân sağlayacak disiplinler arası öğretim deneyimleri yaratır.
- Alanla ilgili sorunları tanıma, çözüm yolları arama, uygun çözüm yolunu seçer, uygular ve değerlendirir.

2.4.3. Öğretmenlik Meslek Bilgisi

Öğretmenlik meslek bilgisi öğretmenin mesleğini yürütebilmesi için elde etmesi gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Küçükahmet, 2008, s.326). Öğretmen tarafından bir alanın veya konunun çok iyi bilinmesi, öğretimde önkoşul olsa da öğretimin başarılı olması için yetersizdir. Öğretmenin bilgisini nasıl aktarabileceğini bilmesi de önemli bir koşuldur. Bir öğretmen için, bir alanla ilgili uzmanlık bilgisinin yanı sıra öğretmenlik mesleğine ilişkin birtakım bilgi ve becerilerin de varlığı gerekmektedir. Buna göre öğretmen adaylarına, esas olarak öğretme ve öğrenme olmak üzere iki temel sürece dair yeterlikler kazandırılması amaçlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003, s.237). Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmen tarafından öğretimin denetlenebilmesi için önkoşul niteliğinde olan bilgileri kapsamaktadır. Bu bilgiler öğretmeni alana ilişkin uzmanlıktan ayırmaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında, öğretimdeki verimliliği artırıp öğrencilerin hepsi için üst seviyede öğrenmeyi hedefleyen öğretimde, denetimin sağlanması için öğretmenin öğretime dair etkinliğin öncesinde ve esnasında kullanması gereken niteliklerden bazıları da olmalıdır. Bu nitelikler; öğrencilerin kişisel farklılıklarının dikkate alınması, öğrencilerin öğretim faaliyetine katılımının sağlanması, öğrencilerin algılamaya ilişkin sınırlarının farkındalığı, birden fazla uyarıcı kullanmanın gerekliliğinin bilinmesi, yeterli süre ve uygun öğrenme tecrübesinin gerekliliğinin bilinmesi, öğrencilerin giriş düzey ve niteliklerinin saptanması, ipuçları, pekiştireç ve dönütün öneminin kavranması, objektif ölçme ve değerlendirmenin yapılması, fiziki ortama ait özelliklerin öğretim etkinliğindeki etkilerinin farkında olunmasıdır (Şişman, 2003, s.8).

2.4.3.1. Program ve İçeriğe İlişkin Mesleki Yeterlikler

Programa ve içeriğe ilişkin bilgi, öğretmenlerin belli bir alana dair uzmanlık bilgilerini kapsamaktadır (Şişman, 2003, s.8). Program ve içerik bilgisiyle ilgili olarak öğretmenlerden, temel kavramların, araştırma yöntemlerinin ve bilim dalının özelliklerinin kavranması, konu bilgisinin öğrencilere erişebilirliğinin ve anlamlılığının sağlanmasında uygun öğrenme deneyimlerinin hazırlanması beklenmektedir. Tüm bu beklenen becerileri öğretmenler Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkeleri çerçevesinde yapmalıdırlar. Bu anlamda belirtilen yeterlikler şöyledir (MEB, 2005):

- Türk Milli Eğitiminin dayanağı olan temel değerlerle ilkeleri bilir.
- Eğitim programlarının hazırlanarak uygulanmasında ve her çeşit eğitime dair faaliyetlerde Atatürk ilke ve inkılâplarını, anayasada belirtilen Atatürk milliyetçiliğini temel olarak almaktadır.
- Eğitimin ve öğretimin Türk Milli Eğitimine ait amaç ve ilkeler doğrultusunda yürütülmesi gereğine ve önemine inanmaktadır.
- Türk Milli Eğitimindeki amaç ve ilkeleri plan ve uygulamalarına yansıtmaktadır.
- Öğrenme-öğretme sürecini Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerine göre yürütmektedir.

2.4.3.2. Öğrenciyi Tanımaya ve Öğrencilerin Gelişimini Sağlamaya İlişkin Mesleki Yeterlikler

Her birey birbirinden farklıdır. Bireylerin hepsi farklı yetenek, ilgi, öğrenme biçimi, ön bilgiler ve farklı motivasyonlara sahiptir. Eğitimin ehemmiyeti işte bu kişisel farklılıklara önem vermek suretiyle kişinin yetenek, ilgi ve zekâ alanlarıyla ilgili eğitim çalışmalarını bireye sunmakla ortaya çıkmaktadır. Bu eğitim faaliyetlerinde öğretmenin ne öğrettiği kadar, nasıl öğrettiği öğrencileriyle nasıl bir ilişki, iletişim ve etkileşim içerisinde olduğu, öğrencilerini ne kadar tanıdığı ve onların beklentilerini ne kadar karşılayabildiği mühim olmaktadır (Demirbolat, 2000, s.37).

Öğretmen öğrencilerini eğitim-öğretim hayatında ve sosyal hayatında da tanımak zorundadır. İletişim hatlarını açık kılmak adına okuldaki ve toplum içindeki her fırsatı değerlendirmeli ve öğrencileri tek tek tanıyıp, her bir öğrencinin öğrenme stilini ve ihtiyacını anlamakla kalmayıp, öğrencinin okuldaki davranışını ve performansını etkileyebilecek kişiliğini, sevdiklerini, sevmediklerini belirlemelidir (Küçükahmet, 2008, s.326).

Eğitim ve öğretimdeki temel, öğretmen öğrenci ilişkisine dayanmaktadır. Bu ilişkiler istenilen seviyede olmadığı sürece, hedef, konu, çevre ve diğer öğretim öğeleri ne kadar iyi hazırlansa bile sağlıklı bir eğitim ve öğretim olmamaktadır. Çocuklara

değer veren öğretmen kendisini onlara sevdirecektir. İşte bu sevgi, eğitim ve öğretim ortamının ilk koşulu ve öğrencilerini daha yakından tanımalarına ilk fırsattır (Demirbolat, 2000, s.39).

Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerini daha yakından tanımalarına yardım edecek bir diğer unsur da sınıfta oluşturduğu atmosferin güvenli olmasıdır. Bunun sayesinde öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim daha sağlıklı olacaktır. Bu iletişimde istekli olan öğretmenlere öğrenciler olumlu yanıt vereceklerdir. Öğretmenini aksi yönde davranması öğrenciyi geriye itecek ve öğrencinin kendini ifade etmesine engel olacaktır. Öğrenci tanıma ve iletişimi sağlıklı tutmada öğretmen aynı zamanda dürüst ve güvenilir olmak zorundadır. Küçükahmet (2008)'e göre güvenilir ve dürüst olma öğrencileriyle ilişkilerinde açık olmanın, doğru sözlülüğün ve eşit davranmanın sonucudur. Nitelikli öğretmen öğrencilerden neler beklediğini, hangi davranışları yapmaları, hangi davranışları yapmamaları gerektiğini açıkça söyleyerek ve bu sözlerin de takipçisi olmak zorundadır. Stronge, Tucker, Hindman'ın (2004) nitelikli ve niteliksiz öğretmenlerle ilgili olarak yaptıkları bir araştırmada, her iki öğretmen grubunun öğrencilere eşdeğerde saygılı olduklarını; ancak nitelikli öğretmenlerin daha iyi dinleme kabiliyetleri ve duygularını ifade etmede daha üstün özellikler gösterdiklerini ortaya koymuş ve bu davranışıyla öğrencilere model olmayı başaramışlardır. Aşağıda bu anlamda öğretmen yeterlikleri şu şekilde verilmiştir (MEB, 2005):

- Öğrenciye ismiyle hitap eder.
- Öğrencinin kendisini ifade edebileceği fırsatlar oluşturur.
- Öğrenciye ait fikirlere ve üretilenlere değer verir.
- Öğrencilere, başkalarına ait fikir ve üretilenlere değer vermeleri için model olur.
- Öğrencilere ait değerlere saygılı olur.
- Öğrencilere ait kültürel değerleri dikkate alır.

Öğretmenin etkin öğretim yapabilmesi için öğrencilerin nasıl öğrenip geliştiklerini bilmesi gerekir. Onların toplumsal ve bireysel gelişimlerini destekleyerek

etkinlikleri düzenler ve imkânları sağlar. Öğrencilerinin bu gelişimsel özelliklerini bilmeksizin onların gelişimine uygun ve dahası gelişime destek olacak etkinlikleri düzenlemesi mümkün olmaz.

Öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişimlerini sağlamaya dönük olarak yapacakları çalışmaları arttırmaları, eğitimde ve öğretimde başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır. Tüm bu uygulamaların başarısı elbette ki nitelikli öğretmenlerle mümkün olmaktadır. Bu yüzden öğrenciyi tanıma ve onun gelişimini destekleme becerisine sahip iyi bir öğretmen şu yeterliklere sahiptir (MEB, 2005):

- Gelişim ilkeleri ile gelişim alanlarını bilip uygulamalarına yansıtır.
- Öğrenciye ait gelişim seviyelerini ve kişisel farklılıkları gözlem, görüşme, kişisel ve grup projeleri, ölçekler vb teknikleri kullanmak suretiyle tespit eder.
- Öğrencinin gelişim düzeyine, ilgisine ve gereksinimlerine uygun ödev ve sorumluluklar verir.
- Öğrenciyle ilgili bilgileri, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde kullanır.
- Öğrencinin güçlü ve zayıf taraflarını fark ederek geliştirmesini sağlayacağı ortamları oluşturur.
- Öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayacak ortam oluşturur.
- Öğrencilerin duygularını ve düşüncelerini yönetebilmeleri hususunda rehberlik eder.
- Öğrencilerin kendilerini güdülemeyi öğrenmelerine imkân sağlar.
- Öğrencilerin özdenetim becerilerinin gelişimine rehberlik eder.
- Öğrenciye ait bireysel gelişim dosyaları oluşturur.

Ayrıca öğretmenin öğrencilerin gelişim özelliklerini tanıma ve izleme gibi sorumlulukları dışında, öğrencilerin gelişimini kolaylaştırma, gelişimde aksayan yönleri saptama ve müdahale etme gibi sorumlulukları da vardır (Küçükkaragöz, 2003, s.46).

2.4.3.3. Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Mesleki Yeterlikler

Öğretmen öğrenme-öğretme sürecine başlamadan önce bu süreci planlamalı, sürecin nasıl olması gerektiğini bilmeli ve bu bilgileri uygulamaya koymalıdır. Tüm bu süreç iyi bir plan dâhilinde gerçekleşmektedir. Plan yapmak, eğitim ve öğretimde verimli olabilmek için oldukça önemlidir. Planlı çalışma gelişigüzel çalışmayı ortadan kaldırmakta ve hedefe ulaşmaya yardımcı olmaktadır.

Öğretimi planlama, ise öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularını içeren bir süreçtir. “Öğretim sürecindeki başarı büyük ölçüde öğretimin nitelikli şekilde planlanmasına bağlıdır” (Senemoğlu, 2009, s.400). “Planlamanın olmadığı bir öğretimde başarı şansa bırakıldığından dolayı genellikle düşüktür. Oysa planlı bir eğitim sürecinde; hedef davranışlar ayrıntılı olarak belirlenmekte, bu hedef davranışlara göre içerik düzenlenmekte, eğitim durumları hedef davranışlarla ilgili olarak yazılmakta ve uygulanmakta, eğitim durumlarındaki her aşama (giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri) adım adım planlanmakta, hedef davranışlara uygun strateji, yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanılmakta, dersin içerisinde ve sonrasında değerlendirme etkinlikleri yapılmaktadır” (Sünbül, 2007, s.42). Öğretim sürecinde çok ağırlıklı bir yer tutan bu planlama öğretmen sorumluluklarının dâhilindedir.

Buna göre öğretmen, konuya dair alan bilgisine, öğrencilere, topluma, programın amaçlarına ve Milli Eğitim Bakanlığının ilgili usul ve esaslarına göre dersin öğretim faaliyetlerini plânlamalıdır. Ders planlamaya ilişkin öğretmen yeterlikleri şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2005):

- Ders planını öğrenci merkezli hazırlar. Ders planında kişisel farklılıklara dikkat eder.
- Ders planı içindeki amaç ve kazanımları belirtir.

• Dersin planlanması esnasında başka dersler ve ara disiplinler ile ilişkilendirir, bu hususta diğer öğretmenler ile işbirliği yapar.

- Ders planında amaçla uyumlu faaliyetleri belirler.
- Ders planında amaçla uyumlu metot ve teknikleri belirler.
- Ders planında kullanacağı kaynaklarla materyalleri belirler.
- Ders planında ne çeşit ödev vereceğini belirler.
- Ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağını belirler.
- Ders planında izleme ve değerlendirme faaliyetlerini belirler.

Öğretmenin bir diğer temel vazifesi öğrenmeye rehberlik etmesi ve öğrenmeyi kolaylaştırmasıdır. Öğretmen, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilmeli, eleştirel düşünmeye, problem çözmeye ve performansa dair becerilerine ilişkin gelişmelerini özendirmek için bazı öğretim stratejilerini uygulamalı ve gerekli öğretim araçları ve materyalleri seçerse, etkili öğretim ortamı yaratabilir. Smith'e göre etkili bir öğretim ortamı aşağıdaki nitelikleri taşır (Ülgen, 1995, s.253):

- Öğrenci öğrenme faaliyetlerine katılır.
- Öğrencinin öğrenme görevine katkıları dikkate alınır ve bu görevin öğrenciyle bütünleşmesi sağlanır.
- Her öğrenciye yaşadığı dünyanın anlam kazanması için yardım edilir.
- Grupça ortak çalışmalar düzenlenir, devam ettirilir ve ilerletilir.
- Öğretimin başlangıcında somut tecrübelerden yararlanılır.
- Öğretmen kolaylaştırıcıdır.

Bu konuda öğretmen yeterlikleri ise şunlardır (MEB, 2005):

- Farklı ihtiyaçları dikkate alarak öğrenme etkinliklerini düzenler.

- Bu farklı ihtiyaçlar doğrultusunda ğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknoloji kullanır.

- ğretimi eşitlendirirken gerektiği zaman uzman yardımına başvurur.

- Yöntemleri belirlerken kişisel farklılıkları dikkate alır.

- ğrenme-ğretme sürecinde zamanı etkili kullanır.

- Öğrencilere ait ders içi ve ders dışı zamanların etkin kullanımı için yönlendirmeler yapar.

- Öğrencilerin başarılı yönlerini ne çıkarır

Öğretmenin derse uygun ğretim araç-gereçlerini ve materyalleri kullanması gerektiğini vurgulamıştık. Öğretmenin sınıfta kullanılacağı ğretim araçlarını ve materyalleri dersinin amaçları doğrultusunda seçerek kullanması gerekir. Öğretim araçları ve materyaller ile desteklenen bir derste; ğretim daha ilgi çekici hale gelir, ğretim için gerekli süre kısalır, öğrenmenin niteliği yükselir ve öğrencilerin öğrendikleri konulara ve öğrenme sürecine ve öğretmene yönelik olumlu tutumları artabilir (Gözütok, 2006, s.301). Bu konuda ğretmen yeterliği şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2005):

- Faaliyet yaprakları hazırlar.

- Materyallerin hazırlanmasında kişisel farklılıkları dikkate alır.

- Materyalin hazırlanmasında bilgisayar ve diğer teknolojik araçlarda faydalanır.

- ğrenme-ğretme sürecinde materyal hazırlarken ğrenci görüşlerini dikkate alır.

- Hazırlanan materyalin öğrenilecek içerikle uyumlu olmasına dikkat eder.

- Materyali hazırlar iken çevresel olanaklardan yararlanır.

- Öğrencilerin materyal hazırlamalarına ve geliştirmelerine fırsatlar verip onlardaki yaratıcılık ve estetik anlayışın gelişimine katkıda bulunur.

Sonuç olarak öğretmen; öğrencilerin bilişsel (bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgi üretme, eleştirel düşünme, bağımsız problem çözme vb.), duyuşsal ve psiko-motor, performans yeterlikleriyle ilgili gelişimlerini değerlendirir. Öğrenciye ait tepkinin, fikir ve ihtiyaçların, öğretim sürecinde esnekliği gerektirdiğine inanmaktadır. Öğretme ve öğrenmeye ilişkin aşamada, eğitim teknolojisinden olabildiği kadar faydalanmanın, öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekmenin, daha önce öğrenilenler ile yeni öğrenileceklerin arasında bağ kurmanın önemini takdir eder. Buna göre öğretmen, öğrencinin ilgi ve dikkatini çekme, önceden öğrenilenlerle konu alanı arasında bağ kurma, öğrenciye amaçlara ulaşma yöntemlerini bildirme, öğrenciye dersin amacını bildirme, öğrencileri öğretim faaliyetine katma, dersi özetleme ve değerlendirme, öğrenme eksikliklerini, yanlışlıklarını giderme, öğrencileri bir sonraki derse hazırlama ve çeşitli öğretim yöntemleri ile öğretim yapma yeterlikleri gösterir (MEB, 2005).

2.4.3.4. Ölçme Değerlendirme Alanı Öğretmen Yeterlikleri

Ölçme değerlendirme faaliyetlerinde etkili olma ve bu faaliyetlerin doğru şekilde yapılması da öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sahip oldukları bilgiler, beceriler ve tutumlar, yani yeterlikler ile mümkündür. Turgut (1997) aday öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ait yeterlik alanına dair sahip olmaları gerekli yeterliklerin; öğretimdeki hedefi saptama, hedeflerle uyumlu soru hazırlama, ölçme aracı geliştirme, ölçme aracının uygulanması, analiz etme ve değerlendirme olduğunu öne sürmektedir. Kubiszyn ve Borich (2007) ölçme değerlendirme alanında öğretmenlerin farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçmeler için hangi test türlerinin uygun olduğu, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğu, yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiği, testlerin güvenilirlik ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı, temel test istatistikleri, test puanlarının nasıl kullanılması gerektiği ve öğrenci notlarının etkili bir iletişim tekniği kullanılarak ailelere etkili ve yararlı olacak şekilde nasıl iletilmesi gerektiği gibi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Karaca (2004) ise, öğretmenlerin; hedef-hedef davranışlarla uyumlu, geçerli ve güvenilir ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması, öğretimin etkinliğinin veya öğrencilerin hedef davranışlara ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin başarısını arttırılmasında kullanılmasının ve

diğer eğitimcilere, ailelere ve öğrencilere iletme yeterliklerine sahip olmalarının gerektiğine vurgu yapmaktadır. MEB (2006) öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanıyla ilgili sahip olmaları gerekli yeterliklerin; ölçme değerlendirme metot ve tekniklerinin belirlenmesi, farklı ölçme tekniklerini kullanıp öğrencilerin öğrenmelerinin ölçülmesi, verilerin analiz edilerek yorumlanması ve öğrencinin öğrenmesine dair geri bildirim sağlamayla sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecinin gözden geçirilmesi olduğunu belirtmektedir.

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

Değerlendirmenin, öğrencilerin hazır bulunma seviyelerinin belirlenmesi ve öğrencilerin program içerisinde uygun bir yere yerleştirilmesi amacı ile programa giriş esnasında, öğrencilerin öğrenme seviyelerinin belirlenmesi ve gelişmelerinin izlenmesi için süreç esnasında ve öğrencilerin yeterliklerinin ve başarılarının saptanması için çıkış esnasında olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiş olduğu öne sürülmektedir (Demirel, 2008, s.132). Ölçme ve değerlendirmede etkin biçimde uygulama için öğretmenler, öğrencilerin gerek hazır bulunma düzeylerinin ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi, gerekse programın neticesinde öğrencilerin ulaşmış olduğu öğrenme düzeyinin saptanması için ölçme aracı geliştirmelidir. Eğitim sistemine ait parçaları oluşturan öğrenci, öğretmen, öğretim programı, ders araç ve gereçleri vb. ile ilgili

karara varılması, ölçme araçlarını kullanarak mümkün olmaktadır. Bu araçlar, eğitim sistemi ve uygulamaları ile ilgili verilen bazı kararların doğru ve isabetli olması amacıyla gerekli bilgileri ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Ölçme araçlarını etkili olarak kullanabilmek, öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye dair metot ve teknikleri bilmeleriyle mümkün olmaktadır (MEB, 2006).

2.4.3.5. Okul, Aile, Meslektaş ve Toplum İlişkilerine İlişkin Mesleki Yeterlikler

Okul, eğitim-öğretim etkinliklerinin plânlı, programlı, düzenli ve sistemli olarak gerçekleştirildiği yerdir. Eğitimin bir mücadele alanı haline geldiği 21. yüz yılda, okulların anlamı sadece okuma ve yazma öğrenilen yer olmalarından çok daha derindir. Okul toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Her okul, bir ölçüde genç insanların, kültürün karakteristik özelliklerini bilme, anlama ve uyum sağlama yeteneği kazanmalarına yardımcı olan kurumlardır. Bu anlamda okul, görev sorumluluğunu, kendisini meydana getiren unsurların tam bir koordinasyon içinde çalıştığı bir düzende yerine getirebilmektedir. Bundan dolayı okulun geliştirilmesi ve bütün ilgililerin eğitim sürecine katılması gerekmektedir. Okulda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin plânlanması ve uygulanmasında en mühim görev öğretmenlere düşmektedir.

Öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesi ve geliştirilmesi için okulu çalışanlarıyla ilgili bir bütün şeklinde düşünmeli ve okulu bir toplum merkezi durumuna gelebilmesi için ilgililerle işbirliği yapabilmeli, okul gelişim faaliyetlerinde öğrencileriyle beraber etkili rol üstlenebilmeli ve bireysel gelişiminin okul gelişimine katkı sağlayacağını bilincinde olmalıdır. Bu doğrultuda öğretmen yeterlikleri şu şekilde sıralanabilir (MEB, 2005):

- Okulu iyileştirme ve geliştirmenin mühim olduğu bilincindedir.
- Okulun gelişmesine katkı sağlamak ve okuldaki sorunları çözmek amacıyla eylem araştırmaları planlayarak yürütür.
- Okulu geliştirme faaliyetlerinde öğrencilerle beraber etkili rol alır.

- Diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle işbirliği yapar.

- Okuldaki sosyal, kültürel ve mesleki faaliyetlere etkili biçimde katılarak gerektiği zaman liderlik yapar.

- Okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda çevre imkânlarını kullanır.

- Okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için katkı sağlamak üzere hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını analiz ederek gereken önlemlerin alınması için yardımcı olur.

Öğrencinin nitelikli yetiştirilmesi ve hayata hazırlanmasında, okul dışında aile faktörü göz ardı edilemez bir unsurdur. Bu yönüyle, okul-aile iş birliğinin, sürecin her aşamasında etkin olması gerekmektedir. Ailenin destekleyici yaklaşımı ve ailenin okul faaliyetlerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısında mühim etkileri bulunmaktadır. Diaz (1989)'ın yaptığı bir araştırmaya göre, akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski olan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en mühim etken, anne-babanın desteğinden ve ilgisinden yoksun olmaktır (Çelenk, 2002, s.28). Anne baba ve öğretmenler, çocuklara elverişli bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır. Çocuğun evde oluşan ilk öğrenme deneyimleri, okuldaki öğrenme girişimlerine destek sağlayarak, öğretmenin sınıf içi uygulamalardaki başarı şansını yükseltir. Aksi takdirde okulda yapılan evde anne babalar tarafından da desteklenmediği sürece okul eğitiminde başarıya ulaşmak olası değildir. Bu etkinliğin geliştirilmesi, hem okulun amaçlarına ulaşılmasına hem de öğrencilerin davranışlarına olumlu yönde gerçekleştirebilmelerine imkân tanıyacak olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin öğrencileriyle bütünleşmeleri (onların duygularını anlamaları) için anne babalar ile ilişki kurmaları gerekir (Genç, 2005, s.228).

Öğretmenin, ailelerin okula güvenmeleri ve öğretme-öğrenme sürecine katkı sağlamaları amacıyla özendirici çalışmalar yapması, öğrencilerin gelişimine ilişkin ailelerle bilgi alışverişi yapmak suretiyle işbirliği zemini oluşturabilmesi gerekmektedir. Aileyle işbirliği konusunda öğretmenlerin yeterlikleri şunlardır (MEB, 2005):

- Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel düzeylerini tanıyabilmek için onlarla iletişim halindedir.

- Aileler ile ilişkileri doğru, açık ve anlaşılır paylaşımlar içerir.

- Aileleri okuldaki ve sınıftaki etkinliklere dâhil eder.

- Öğrencinin gelişimiyle ilgili olarak devamlı aileyle etkileşim bilgi alışverişi içerisinde olur.

- Ailelerle belirlenen karşılıklı beklentileri uygulamalarına yansıtır.

- Ailelere öğrencilerin öğrenim aşamasında karşılaştıkları problemlerin çözümünde bilgi ve yönlendirme kapsamında rehberlik yapar.

Sonuç olarak okul ve aile iki farklı sosyal kurumdur ve farklı beklentiler etrafında şekillenmişlerdir. Bu iki farklı kurumun çocukların eğitimleri hususunda çıkar birliğine getirilmesi görevi öğretmene düşmektedir.

2.4.3.6. Kendini Geliştirmeye İlişkin Yeterlikler

Geliştirme, çalışanda bulunduğu halde açığa çıkarılamamış yetenek ve becerilerin ortaya çıkarılmasını ve değiştirilmesini sağlamaktadır. Geliştirme eylemi, bireyin daha önceden edinmiş olduğu bilgi ve becerilerine yenilerini katmak suretiyle yeteneğini ilerletmeyi hedefleyen devamlı bir eylemdir. Öğretmen açısından düşünüldüğü zaman geliştirme, öğretmenin sınıf faaliyetlerini okul faaliyetlerinin bir parçası olarak görebilmesi, etkin bir sınıf yönetimi için hedeflere ve ortama uygun liderlik davranışlarını sergileyebilmesidir (Can, 2004:106). Bilgi, eğitim alanında her geçen gün yapılan araştırmalar sonucu artmakta ve çoğalmaktadır. Öğretmen mesleğini uygularken sürekli olarak bu gelişmeleri izlemeli, yeni durumlara uyum sağlayabilmek için kendisini bu bilgiler ışığında yenilemelidir. Çünkü öğretmen bilginin ve bilmenin yetmediğini görebilmeli, meslekte teori ve pratik ikilemine düşmemesi gerektiği bilincine ve kendini gelişmeler ışığında aydınlatan yeterliğe sahip olmalıdır. Yine öğretmen üstlendiği görevin önemini bilerek sahip olduğu yeterliklerin farkında olmalı, eksikliklerini giderme çabası göstermelidir (Davran, 2006). Bu anlamda öğretmen yeterlikleri şöyledir (Gözütok, 2006):

- Öz değerlendirme yapar (kendi performansını değerlendirir).
- Mesleki gelişmeleri izler ve katkı sağlar.
- Mesleki yasaları izler, görev ve sorumlulukları yerine getirir.
- Yaşam boyu öğrenen ve kendini geliştiren bir birey olur.
- Değişime ve yeniliklere açık olur ve yeniliklere uyum sağlar.
- İşbirliğine açık olur.
- Araştırma yapar.
- Kendi kişisel vizyonunu geliştirir.
- Kendini geliştirme fırsatlarını değerlendirir.
- Hatalarını kabul eder.
- Teknolojiyi mesleki ve kişisel gelişimi için kullanır.

2.5. Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Araştırmalar

Bu bölümde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan araştırmalar yurtiçi ve yurtdışında olmak üzere iki ayrı grupta sunulmuştur.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yazar	Yıl	Çalışmanın Adı	Sonuç
Aydın	2000	İngilizce Öğretiminde Uygulanan Testlerle İlgili Sorunlar Ve Çözümler	Hedef davranışları ölçer nitelikte uygun test tekniklerinin seçilmediği, puanlar üzerinde istatistiki işlemlerin yapılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ders kapsamında geliştirilmesi amaçlanan dinleme ve konuşma becerisinin sınavlarda ölçülmemesi de uygulanan sınavın kapsam geçerliğinin olmadığına göstergesidir. Uygulanan testlerle ilgili öğrenci görüşleri arasında test yönergesinin yeterince açık olmaması ve uygulama süresinin yetersiz olması yer

			almaktadır.
Aydın	2001	Eğitim Fakültesi Mezun Olan Ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Alanında Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma	Elde edilen bulgular eğitim fakültesi mezunu olanların ölçme değerlendirme yeterliklerine daha fazla sahip olduklarını göstermektedir
Çakan	2004	Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim	İlk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini nasıl algıladıklarını saptamaya çalışmış ve öğretmenlerin kendilerini algılama biçimlerinde çeşitli değişkenlere göre farklılaşma olup olmadığını belirtmeyi amaçlamıştır. Gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kullandıkları ölçme-değerlendirme etkinliklerinin güvenilirlik ve geçerliğine yönelik aldıkları tedbirler açısından öğretmenlerin yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Kullandıkları soru düzeyleri açısından incelendiklerinde ise, öğretmenlerin kullandıkları soruların düzeylerinin öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre farklılaşmadığı gözlenmektedir. Fakat ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları vurgulanmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin en sık çoktan seçmeli maddeleri kullandıkları ortaöğretim öğretmenlerinin yazılı yoklamaları tercih ettikleri belirtilmiştir.
Karaca	2004	Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları	Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının tespit edilen ölçme değerlendirme yeterlikleri içerisinden sahip olmayı en çok düşündükleri üç yeterlik sırası ile “Sınav kâğıdının düzenine dair ilkelerin sınav hazırlanırken uygulanabilmesi”, “Sınav soru sayısının belirlenmesi”, “Akıcı, açık ve anlaşılır bir dille soruların yazılması” iken; en az sahip olduklarını düşündükleri üç yeterlik ise “Ölçme aracı türleriyle

			uyumlu istatistik işlemlerini bilme” ve “Belirtke tablosunu öğrenme hedeflerinin tümünü kapsayacak biçimde hazırlayabilme” olarak belirtilmiştir. Söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlikleri açısından kendilerini yeterli düzeyde algılayamadıkları belirtilmiştir.
Gelbal ve Kelecioğlu	2007	Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar	Öğretmenlerin kendilerinin yeterli olduğunu düşündükleri yöntemleri çok kullandıkları; kendilerini yetersiz gördükleri yöntemleri ise az kullandıkları belirtilmiştir. Yapılan çalışmada, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri bakımından kendilerini yetersiz gören öğretmenlerin yetersizlik düzeylerinin, yeni programların gerekli kıldığı ölçme ve değerlendirme teknikleri ile tamamen arttığı gözlenmiştir. Öğretmenlerin yarısı ölçme yöntemlerinin kullanılmasında sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği ve hazırlama zorluğu gibi problemlerle karşılaştıklarını ifade etmektedirler
Kilme, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu	2007	Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları	Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yaklaşımlarına dair olarak, kendilerini yetersiz ya da kısmen yeterli olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada yeni ilköğretim programının öngördüğü ölçme-değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin öğretmen adaylarının çoğunun yeterlik algılarının düşük olduğu; başka bir deyişle, öğretmen adaylarının eğitim eksikliklerinin ve gereksinimlerinin olduğu vurgulanmıştır.
Birgin ve Gürbüz	2008	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi	Çalışmada ulaşılan sonuç; sınıf öğretmeni adayların alternatif ölçme ve değerlendirme konuları hakkında bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı ve bunun içinde öğretimleri sırasında alternatif ölçme ve değerlendirme konuları ile ilgi uygulama yapılması sağlarsa bu eksikliklerinin kapatılabileceği konusunda bir öneri getirmiştir.
Arda	2009	İlköğretim Sınıf Öğretmenlerini n 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlik ve	Bu araştırmanın betimlenmesi ile ilgili bir ölçme aracı geliştirilmiş ve geliştirilen ölçme aracı 3 bölüme ayrılmıştır: 1. Bölüm öğretmenlerin kişisel mesleki bilgilerini ve alanla ilgili yeterliklerini ölçen anket sorularından; 2. bölüm, 2005 Programı ve ilgili mevzuat dâhilinde öğretmenlerin alana dair tutumlarını ve uygulamaya ilişkin algılarını ölçen 2 adet ölçekten; 3. bölüm ise uygulamadaki problemler ve öğretmenlerin çözüm önerilerini belirlemek üzere açık uçlu bir sorudan oluştuğu belirtilmiştir. Lisans alan dersini yeterli bulmama oranını çok

		Görüşlerinin İncelenmesi	yüksek olduğunu belirtmiştir. Alanla ilgili eğitimin teorik düzeyde kaldığını, pratik eğitime daha çok yer verilmesi gerektiği konusunda düşüncelerin ağırlıklı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin yaş ortalaması ve mesleki kıdem yükseldikçe müfredattaki ölçme ve değerlendirme boyutlarını daha çok inceledikleri ifade edilmiştir.
Şahin ve diğerleri	2009	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algıları	Ölçekte yer alan maddelere verilen cevaplardan yola çıkarak elde edilen puanların cinsiyet, mezun olunan bölüm, mezun olunan lise ve öğretim şekli ile ilgili değişkenler açısından karşılaştırma yapıldığında algı düzeyleri ile ilgili bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeylerine bakıldığında ise algı düzeyleri arasında 4. Sınıf öğrencileri lehine anlamlı düzeyde farklılık saptanmıştır.
Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci	2012	Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri	Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme konusunda yeterliklerini belirlemeyi ve farklı değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya 117 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve kullanımı hakkındaki görüşlerinin cinsiyete, mezun olunan okula ve hizmet yılına göre farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.
Tuncer ve Yılmaz	2012	Kıdem Değişkeni Açısından Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Kullanımı Üzerine Bir Araştırma	Farklı branşlardaki öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli farklı branşlardan toplam 286 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretimdeki öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini ortaöğretimdeki öğretmenlere oranla daha sık kullandıklarını saptamışlardır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin başta performans görevi, portfolyo, öz değerlendirme ve projeyi sıklıkla kullandıkları, sosyal alandaki öğretmenlerinin yazılı yoklama, kısa cevaplı, çoktan seçmeli testler ve rubrikleri sıklıkla kullandıkları, yabancı dil öğretmenlerinin ise kontrol listelerini sıklıkla kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Yazar	Yıl	Çalışmanın Adı	Sonuç
Zhang ve Bury Stock	2003	İlk ve Ortaöğretimde Görevli Olan Öğretmenlerin Gerçekleştirdiği Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Uygulamaların	. Yapılan çalışmada görev yapılan öğretim kademesinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik sahip oldukları kaygı düzeylerinde farklılaşma meydana getirdiği gözlenmiştir. Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin kâğıt kalem testlerine daha fazla yer verdikleri, yaptıkları ölçme değerlendirme uygulamalarının etkinliği hakkında kaygı taşıdıkları gözlenirken; ilköğretimde görevli öğretmenlerin performans değerlendirmeye yer verdikleri ortaya çıkmaktadır. Kısacası öğretmenlerin öğretim kademesinde yükselme oldukça, uygulamaların da kâğıt kalem testlerine ve objektif testlere kaydığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin almış oldukları eğitim düzeyinin, sahip oldukları ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisi üzerine etkisi yadsınamaz. Kıdemi ne olursa olsun öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyi yükseldikçe, ölçme ve değerlendirme uygulamalarındaki başarısı da artmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ise, üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin ihtiyaçları giderici biçimde yeniden yapılandırılması önerilmiştir.
Susuwele-Banda'nın	2005	Malawi'deki ders içi ölçme ve değerlendirme	İlgili doktora çalışmasında öğretmenlerin hangi tür ölçme ve değerlendirme metotlarını ve araçlarını kullandığını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sorularından birisi olan ders içi ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen algılarının ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etkisi, öğretmenlerin genellikle testleri ölçme ve değerlendirme aracı olarak algıladıklarını ve farklı metot ve araçlar kullanmada sınırlı becerilere sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimleri ve öğretmen eğitim programları, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme algılarına etki etmediği, ancak öğretmenlerin akademik niteliklerinin yeni fikirler uygulamalar kabul etmede esnekliklerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Volante ve Fazio	2007	Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterlik düzeylerinin kendi algılarına dayalı olarak belirlenmesi	Öğretmen adaylarının bu alanda kendilerini son derece yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının çoğu ölçme ve değerlendirmenin öncelikli olarak yapılma amacının öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek ve öğrenci başarısı üzerinde geçti ya da kaldı şeklinde kesin karara varmak olduğunu dile getirirken; öğretmen adaylarından çok azı ölçme değerlendirmenin öncelikli olarak öğrenme eksikliklerinin giderilmesine yönelik öğrenmeyi sağlama amacı taşıdığını belirtmişlerdir. Ölçme ve değerlendirme alanında kendilerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmen adayları bu alanda özel kursların verilmesini önermektedirler.
Liu	2008	Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri açısından kendilerini nasıl algıladıkları ve ölçme değerlendirme uygulamaları üzerine görüşleri görev yapılan öğretim kademesine göre incelenen araştırma	Çalışmada ilk ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli görmedikleri saptanmıştır. Kısacası görev yapılan öğretim kademesinin sahip olunan ölçme değerlendirme bilgi ve becerisine etkisinin olmadığı açıktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmen adayları için verilen ölçme değerlendirme eğitiminde iyileştirmeye gidilmesi ve öğretmen adaylarına kendilerini bu alanda nasıl geliştireceklerinin yollarının gösterilmesi önerilirken, görev yapan öğretmenler için ise ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili sistematik eğitim programlarına katılmaları önerilmiştir.
Antzoulatos	2008	Orta öğretim kademesinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları zorluklar	Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin test geliştirme sürecinin özellikle madde tipinin belirlendiği ve madde yazımının gerçekleştirildiği basamaklarda zorlandıkları ortaya çıkmaktadır. Bu da öğretmenlerin diğer basamaklarda zorlanmadıkları anlamına gelmemektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada mevcut durumu tespit etme amaçlandığından tarama modeline başvurulmuştur. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni olarak Elazığ il merkezi, Elazığ Maden ilçesi, Bitlis il merkezi ve Bitlis Güroymak ilçesinde bulunan okullarda görevli sınıf öğretmenleri belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemi ise evren içerisindeki 20 okulda görevli toplam 243 sınıf öğretmenin rastgele örnekleme metodu ile belirlenmesi sonucu oluşturulmuştur. 243 sınıf öğretmenin bazı özellikleri Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 10. Örneklem İlişkin Bazı Bilgiler

DURUM		F	%
İl	Elazığ	131	53,9
	Bitlis	112	46,1
Cinsiyet	Kadın	115	47,3
	Erkek	128	52,7
Görev Yeri	Elazığ-Merkez	117	48,1
	Elazığ-Maden	14	5,8
	Bitlis-Merkez	34	14
	Bitlis-Güroymak	78	32,1
İstihdam Şekli	Kadrolu	202	83,1
	Ücretli	41	16,9
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	139	57,2
	Fen Edebiyat Fakültesi	30	12,3
	Diğer	74	30,5
Eğitim Durumu	Ön Lisans	26	10,7
	Lisans	206	84,8
	Yüksek Lisans	10	4,1
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	75	30,9
	6-10 yıl	63	25,9
	11-15 yıl	36	14,8
	16 ve üzeri	68	28,0
Sınıf Mevcudu	20 Kişi ve Daha Az	81	33,3
	21-30 Kişi	141	58,0
	31-40 Kişi	18	7,4
	40 Kişi ve Üzeri	2	0,8
Okutulan Sınıf	Birleştirilmiş Sınıf	20	8,2
	Birinci Sınıf	56	23,0
	İkinci Sınıf	76	31,3
	Üçüncü Sınıf	37	15,2
	Dördüncü Sınıf	53	21,8
Toplam		243	100,0

Katılımcıların %47,3'ü (115) kadın, %52,7'si (128) ise erkektir. Bu katılımcıların %53,9'u (131) Elazığ'da yaşamakta, %46,1'i (112) ise Bitlis'te yaşamakta iken; %48,1'i (117) Elazığ Merkez'de, %5,8'i (14) Elazığ Maden'de, %14'ü (34) Bitlis Merkez'de, %32,1'i (78) Bitlis Güroymak'ta görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini Bitlis il merkezinde güvenlik nedeniyle artırılmamıştır.

Katılımcıların %83,1'i (202) kadrolu, %16,9'u (41) ise ücretli olarak istihdam edilmiştir.

Mezun olunan fakülteye göre katılımcıların %57,2'si (139) eğitim fakültesinden, %12,3'ü (30) fen edebiyat fakültesinden, %30,5'i (74) başka fakültelerden şeklinde dağılım sergilemiştir. Sınıf öğretmenlerinin %10,7'si (26) ön lisans, %84,8'i (206) lisans, %4,1'i (10) yüksek lisans eğitimi aldığını belirtmiştir. Katılımcıların %0,4'ü (1) ise aldığı eğitimi belirtmemiştir. Örneklemenin %30,9'u (75) mesleki kıdeminin 1-5 yıl, %25,9'u (63) mesleki kıdeminin 6-10 yıl, %14,8'i (36) mesleki kıdeminin 11-15 yıl, %28'i (68) mesleki kıdeminin 16 ve üzeri yıl olduğunu aktarırken; %0,4'ü (1) ise mesleki kıdem yılını belirtmemiştir.

Katılımcıların %33,3'ü (81) sınıf mevcudunun 81 kişi, %58'i (141) sınıf mevcudunun 21-30 kişi, %7,4'ü (18) sınıf mevcudunun 31-40 kişi, %0,8'i (2) sınıf mevcudunun 40 ve üzeri kişi olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %0,4'ü (1) ise sınıf mevcudunu belirtmemiştir. Katılımcıların %8,2'si (20) birleştirilmiş sınıfı, %23'ü (56) birinci sınıfı, %31,3'ü (76) ikinci sınıfı, %15,2'si (37) üçüncü sınıfı, %21,8'i (53) dördüncü sınıfı okuttuğunu belirtmiştir. Katılımcıların %0,4'ü (1) ise okuttuğu sınıfı belirtmemiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

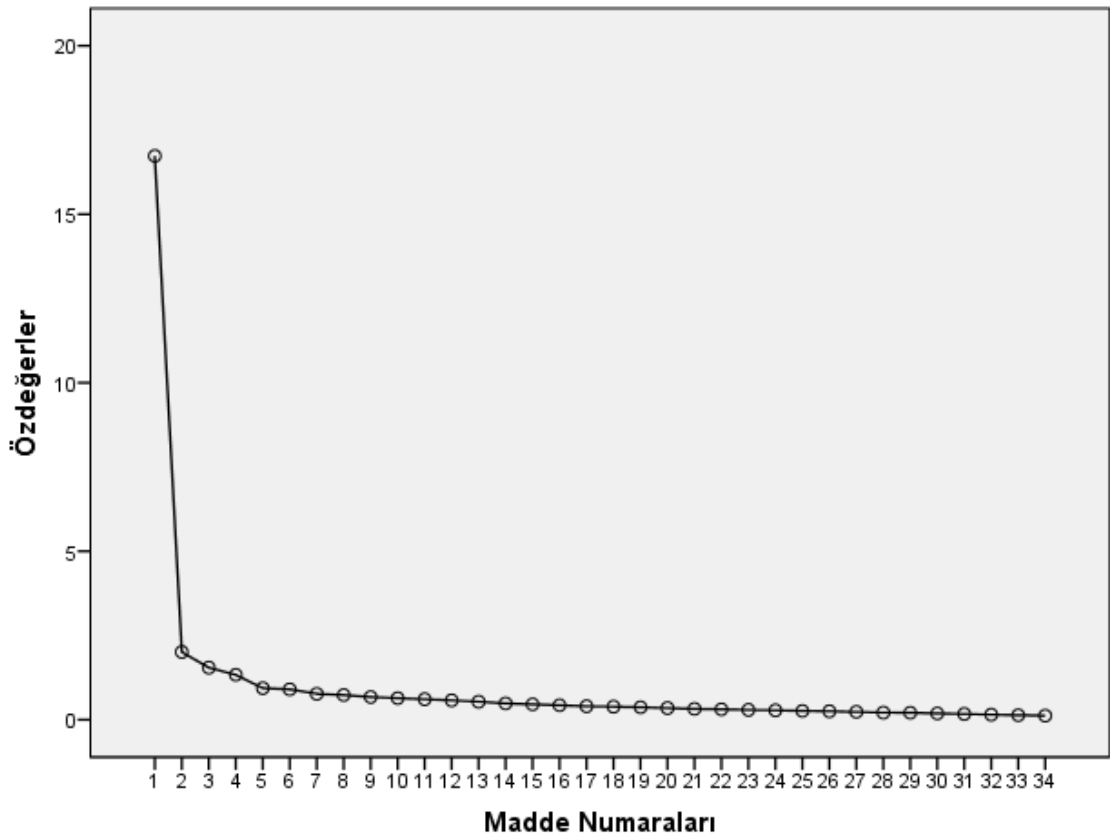
Araştırma kapsamında kullanılan anket formu 3 ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini betimlemeye yönelik sekiz soru yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşlerini soran dört adet açık uçlu soru yer almaktadır.

Anket formunun üçüncü bölümünde ise Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği (ÖVD) yer almaktadır. Söz konusu ölçeğin maddeleri araştırmacı tarafından alan yazın taraması ve Yükseköğretim Kurulu Öğretmen Yeterliklerinden Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine göre yazılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğe verilen yanıtlar 'Tamamen Katılıyorum', 'Katılıyorum', 'Kararsızım', 'Katılmıyorum' ve 'Hiç Katılmıyorum' şeklinde oluşturulmuştur. Puan kodlaması olarak 'Tamamen Katılıyorum=5', 'Katılıyorum=4', 'Kararsızım=3', 'Katılmıyorum=2' ve 'Hiç Katılmıyorum=1' şeklinde puanlanmıştır. Otuz dört maddeden oluşturulan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapılmadan uzman görüşüne başvurulmuş, ölçekten herhangi

bir madde çıkarılmamasına karar verilmiştir. Otuz dört maddeli ölçek açımlayıcı faktör analizi (AFA) tabi tutularak yapı geçerliği açısından test edilmiştir.

3.3.1. Ölçeğin Açımlayıcı Faktör Analizleri

Alan yazın taraması ve uzman kanısına göre oluşturulan ölçek öncelikle açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya, teori üretmeye yönelik bir işlemdir. Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin faktörleri hakkında bilgi edinmek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Şekil 4’deki yamaç birikinti grafiğine ulaşılmıştır.



Şekil 4. Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği Yamaç Birikinti Grafiği

Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin yamaç birikinti grafiğine göre dördüncü faktörden sonra grafiğin yatay bir şekil almaya başladığı ve bundan sonra önemli bir

düşme olmadığı gözlenmektedir. Dördüncü faktörden sonraki diğer faktörlerin açıklanan varyansa yaptığı katkının düşük değerlerde gözlenmesi nedeniyle bu faktörler kapsam dışı bırakılarak ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir.

Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucundaki KMO ve Bartlett's küresellik testi sonuçları (KMO=,955; $X^2=6172,401$, sd=561, p=,000), veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin faktör yapısı ve madde faktör yükleri ise tablo 11'de sunulmuştur.



Tablo 11. Ölçeğin Faktör Yapısı ve Madde Faktör Yükleri

Madde No	Faktörler ve Madde Faktör Yükleri			
	F1	F2	F3	F4
2. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapma	,698			
8. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenleme	,688			
3. Öğrenci çalışmalarını düzenli kontrol etme	,663			
9. Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini izleme	,632			
4. En uygun ölçme yöntem ve stratejilerini kullanma	,606			
7. Ölçme araçlarını çeşitlendirme	,594			
11. Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme	,592			
14. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanma	,579			
6. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleme	,577			
15. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçme	,566			
10. Etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanma	,561			
1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verme	,559			
19. Öğrenmelerde geri bildirim sağlayabilme	,494			
31. Öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemeye yönelik süreç değerlendirmesini de düzenli olarak yapma	,460			
27. Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçme ve uygulama		,684		
30. Gerekliğinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirebilme		,678		
20. Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürebilme		,635		
29. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre gerekli görülen düzenlemeleri yapma		,635		
28. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme		,632		
22. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz etme		,614		
21. Ölçme sonuçlarını yorumlama		,561		
17. Ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlama		,543		
18. Öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulama		,519		
24. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışları ödüllendirme			,763	
25. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapma			,760	
34. Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik etme			,637	
33. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin yeni öğrenme hedeflerini belirlemelerine rehberlik etme			,632	
23. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verme			,440	
12. Öğrencilerin diğer öğrencileri değerlendirmesini sağlama				,843
13. Ölçme verileri doğrultusunda öğrencilerin kendisini değerlendirmesini sağlama				,823
16. Ölçme sonuçlarını öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşma				,659
26. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşma				,627
5. Ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliliğini test etme				,612
32. Öğrencilerin ölçme sonuçlarını not alarak raporlaştırma				,531
Faktör Özdeğerleri	16,732	2,010	1,547	1,333
Açıklanan Varyans	49,212	5,913	4,549	3,920
Toplam Açıklanan Varyansın %	49,212	55,124	59,674	63,594
KMO Yeterlik Ölçütü			,955	
Bartlett's Testi	$X^2=6172,401$; $sd=561$; $p=,000$			
Faktörlerin Cronbach Alpha Katsayısı	,938	,919	,864	,890
Ölçeğin Tümüne Yönelik Cronbach Alpha Katsayısı			,967	

Oluşan bu faktör yapısına göre etiketleme çalışması yürütülmüş, ölçekteki 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 19, 31. maddelerin Ölçme Amacı ve Planlama, 17, 18, 20, 21, 22, 27, 28, 29, 30. maddelerin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri, 23, 24, 25, 33, 34. maddelerin Dönüt ve Rehberlik, 5, 12, 13, 16, 26 ve 32. maddelerin ise Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma adı altında sınıflanabileceği düşünülmüştür. Aynı zamanda birinci faktörde yer alan maddelerin yük değeri ,460 ile ,698 arasında; ikinci faktörde yer alan maddelerin yük değeri ,519 ile ,684 arasında; üçüncü faktörde yer alan maddelerin yük değeri ,440 ile ,763 arasında, dördüncü faktörde yer alan maddelerin yük değeri ,531 ile ,843 arasında değişmektedir. Buna göre ölçek dört faktörlü olup tüm değerler nihai ölçekte yer alabilecek yeterli yük değerine sahiptir. Ölçeğin bu dört faktörlü yapısı ile toplam varyansın %63,594'ü açıklanabilmektedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmış ve ,967 olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Nihai halini alan ölçeğin uygulanması suretiyle elde edilen veriler ise çeşitli analiz teknikleriyle karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda dağılımın homojen olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi, dağılımın homojen olmadığı durumlarda ise Kruskall Wallis H ve Man Whitney U testlerinden, etki büyüklüğü ve bağıl değişkenlik katsayısından yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğu Tukey HSD testine göre belirlenmiştir. Bağıl değişkenlik katsayısının 20'den küçük olması dağılımın homojen, 20-25 arasında olması dağılımın normal ve 25'den büyük olması dağılımın heterojen olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Karaca, 2008:264). Etki büyüklüğünün yorumlanmasında Green ve Salkind'in (1997; Akt. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012:189) belirtmiş olduğu aralıklar (.01:Küçük, .06 :Orta, .14 :geniş etki büyüklüğü) ve Cohen'in (1988) (≥ 0.5 : güçlü, ≥ 0.3 : orta düzey ve $\geq .01$ zayıf) etki büyüklükleri birlikte değerlendirilmiştir (Akt. Gliner, Morgan ve Leech, 2015:308). Ayrıca faktörler ve ölçekler arası ilişkinin tespiti için korelasyon analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öncelikli olarak anket formunun ikinci bölümünde yer alan açık uçlu sorulara ilişkin tablolara yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşleri uygulamanın yapıldığı il ve ilçelere göre gruplandırılmıştır.

Tablo 12. Ölçme Ve Değerlendirmeye Başvurma Nedenleri

No		Elazığ	Maden	Bitlis	Güroymak	Toplam
1	Hazır bulunuşluk	73	3	22	30	128
2	Öğrenme eksiklikleri	57	6	31	27	121
3	Öğrenme düzeyleri	102	9	23	29	163

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirmeye başvurma nedeni olarak öğrenme düzeylerini ölçmeyi göstermiştir. Örneklemin azınlık grubu ise ölçme ve değerlendirmeye başvurma nedeni olarak hazır bulunuşluğu ölçmeyi ve öğrenme eksikliklerini belirlemeyi belirtmiştir. Bundan sonraki aşamada formun ikinci sorusu olan öğretmenlerin sıklıkla kullandığı ölçme araçlarına ilişkin bilgiler Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Sıklıkla Kullandığı Ölçme Araçları

No	Ölçme araçları	Elazığ	Maden	Bitlis	Güroymak	Toplam
1	Çoktan Seçmeli	26	3	5	13	47
2	Soru Cevap	19	1	1	3	24
3	Eşleştirme	5	-	1		6
4	Açık Uçlu	15	1	7	3	26
5	Gözlem Formu	5		2	3	10
6	Ürün Dosyası	1				1
7	Sözlü Yoklama	4		1		5
8	Öz Değerlendirme	1	1			2
9	Boşluk Doldurma	6	1	6		13
10	Doğru-Yanlış Testleri	12		1	6	19
11	Kazanım Değer.	6			6	12
12	Form Derecelendirme Ölçeği	3	1	5		9
13	Hazır Bulunuşluk Test	4			1	5

Tablo 13'e göre öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ölçme aracı çoktan seçmelidir. İkinci en çok tercih edilen ölçme aracı ise açık uçlu olmuştur. Bulgular arasında dikkat çeken nokta ise sadece bir öğretmenin ürün dosyası kullanması ve öz değerlendirme tekniğini kullanan öğretmen sayısının 2 ile sınırlı olmasıdır. Verilen yanıtların il ve ilçelere göre dağılımında oluşan sayısal farklılıkların, açık uçlu soruları yanıtlayan örneklemen görev yerine göre homojen olmaması sonucu oluştuğu düşünülmektedir.

Üçüncü açık uçlu soru olan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada yeterlilik düzeyi algılarına ilişkin bulgular yine görev yerine bağlı olarak Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarını Hazırlamada Yeterlik Düzeyi

No		Elazığ	Maden	Bitlis	Güroymak	Toplam
1	Yeterliyim	110	13	34	62	219
2	Kararsızım	7	1	0	8	16
3	Yetersizim	0	0	0	8	8

Tablo 14'e göre öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme araçları hazırlamada yeterli olduğunu düşünmektedir. Sadece Güroymak ilçesinden katılan 8 öğretmen yetersiz olduğunu beyan etmiştir. Dördüncü açık uçlu soruya ilişkin bilgiler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Ölçme Ve Değerlendirme İle İlgili Hizmet İçi Eğitime İhtiyaç Duyulan Konular

	Ölçme araçları	Elazığ	Maden	Bitlis	Güroymak	Toplam
1	Alternatif Ölçme Araçlarının Uygulama Aşamasına Yönelik	1			1	2
2	Ölçme Ve Değerlendirme De Puanlamasına Yönelik	2			1	3
3	Değişen Programlar	2				2
4	BEP'te Değerlendirme Resim, Müzik Ve Bireysel	2	2	1	2	7
5	Etkinlerde Ölçme Ve Değerlendirme		2	2		4
6	Soru Hazırlama Teknikleri Ölçme Ve Değerlendirme		2			2
7	Sonuçlarının Bilgisayar Ortamında Dönüştürme Konusunda Ölçme Ve Değerlendirme		3	1		4
8	Konusunda Materyal Hazırlamada	2	3	3	1	9
9	1, 2 ve 3. Sınıflarda Objektif Değerlendirme Ölçme Ve Değerlendirme	3	3	2	1	8
10	Araçlarının Hazırlama Puanlama Aşamalarında Ölçme Ve Değerlendirme	2	3		1	6
11	Sonuçlarını Tespit Etmede	1	2	3	1	7
12	Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenimlerini Ölçmede	1	2			3

Tablo 15’te yer alan bilgilere göre öğretmenler ağırlıklı olarak ölçme ve değerlendirme konusunda materyal hazırlamada ve 1, 2 ve 3. sınıflarda objektif değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Yine katılımcılar arasında ağırlıklı olarak BEP’te değerlendirme ve ölçme ve değerlendirme sonuçlarını tespit etme hususunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyanlar bulunmaktadır.

Bulguların ikinci aşamasında kullanılan ÖVD Ölçeği’ne yönelik bulgulara yer verilmiştir. Öncelikle, ölçekte yer alan her bir soru için ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuş, oluşan ortalamaların skaladaki hangi yanıt karşılık geldiği analiz edilmiştir. Ardından araştırmanın verileri il, cinsiyet, görev yeri, istihdam şekli, mezun olunan fakülte, eğitim durumu, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve okutulan sınıf değişkenleri açılarından karşılaştırmıştır. Veri toplama aracındaki her bir maddeye verilen yanıtların ortalaması, standart sapmaları, bağıl değişkenlik katsayıları ve dağılım biçimi tablodaki gibidir.

Tablo 16. Ölçek Maddelerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Madde	X	ss	V	Dağılım
1	Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verme	4,1399	,69008	16,67	Homojen
2	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapma	4,0370	,72916	18,06	Homojen
3	Öğrenci çalışmalarını düzenli kontrol etme	4,1481	,73481	17,71	Homojen
4	En uygun ölçme yöntem ve stratejilerini kullanma	3,9835	,74394	18,68	Homojen
5	Ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliliğini test etme	3,4403	1,04819	30,47	Heterojen
6	Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleme	3,8560	,82812	21,48	Simetrik
7	Ölçme araçlarını çeşitlendirme	3,9712	,79979	20,14	Simetrik
8	Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenleme	3,9959	,78991	19,77	Simetrik
9	Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini izleme	4,1811	,68645	16,42	Homojen
10	Etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanma	4,0947	,69479	16,97	Homojen
11	Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme	4,1523	,74236	17,88	Homojen
12	Öğrencilerin diğer öğrencileri değerlendirmesini sağlama	3,4527	,98796	28,61	Heterojen
13	Ölçme verileri doğrultusunda öğrencilerin kendisini değerlendirmesini sağlama	3,5720	1,00718	28,20	Heterojen
14	Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanma	4,1646	,69060	16,58	Homojen
15	Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçme	4,1811	,69838	16,70	Homojen
16	Ölçme sonuçlarını öğrenci, veli, yöneticiler ve öğretmenlerle paylaşma	3,8519	,91964	23,87	Simetrik
17	Ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlama	3,9877	,78982	19,81	Simetrik
18	Öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulama	4,0905	,67423	16,48	Homojen
19	Öğrenmelerde geri bildirim sağlayabilme	4,1193	,67890	16,48	Homojen
20	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürebilme	3,7695	,85061	22,57	Simetrik
21	Ölçme sonuçlarını yorumlama	4,0165	,73275	18,24	Homojen
22	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz etme	3,8930	,87011	22,35	Simetrik
23	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verme	4,0864	,79040	19,34	Simetrik
24	Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışları ödüllendirme	4,4321	,65439	14,76	Homojen
25	Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapma	4,2551	,64980	15,27	Homojen
26	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşma	3,8519	,88296	22,92	Simetrik
27	Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçme ve uygulama	3,8724	,82584	21,33	Simetrik
28	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme	4,1193	,63487	15,41	Homojen
29	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre gerekli görülen düzenlemeleri yapma	4,1934	,66776	15,92	Homojen
30	Gerektiğinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirebilme	4,0658	,74119	18,23	Homojen
31	Öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemeye yönelik süreç değerlendirmesini de düzenli olarak yapma	4,0658	,67096	16,50	Homojen
32	Öğrencilerin ölçme sonuçlarını not alarak raporlaştırma	3,8189	,95786	25,08	Simetrik
33	Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin yeni öğrenme hedeflerini belirlemelerine rehberlik etme	4,1811	,64933	15,53	Homojen
34	Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik etme	4,2016	,65277	15,54	Homojen
V: Bağıl değişkenlik katsayısı (%)					

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16’de sunulmuştur. Tabloya göre en yüksek ortalama $4,4321 \pm 0,65439$ ile “Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışları ödüllendirme” ifadesinde gerçekleşmiştir. Bununla birlikte, katılımcı yanıtlarından en düşük ortalama alan ifade ise $3,4403 \pm 1,04819$ ortalama ile “Ölçme aracının güvenilirlik ve geçerliliğini test etme”dir. Ayrıca madde ifadelerine yönelik görüşlerin genellikle homojen ve simetrik olduğu, sadece 5, 12, 13. maddelere yönelik görüşlerin ise heterojen bir biçimde dağıldığı gözlenmiştir ($V > ,25$ ’de büyük). Maddelere yönelik görüşlerin ölçek puanlamasında belirtilen seçeneklere göre dağılımı ise tablo 13’teki gibidir.

Tablo 17. Ölçek Madde Ortalamalarının Skalada Karşılık Geldiği İfadeler

Seçenekler	Sınırlar	Maddeler
Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,79	
Katılmıyorum	1,80-2,59	
Kararsızım	2,60-3,39	
Katılıyorum	3,40-4,19	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18, 19, 20,21,22,23, 26,27,28, 29,30,31,32,33
Tamamen Katılıyorum	4,20-5,00	24,25,34

Tablo 17’de ise ölçek madde ortalamalarının kullanılan 5’li skalada karşılık geldiği ifadeler yer verilmiştir. Burada yer alan bilgilere göre 24 ve “Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışları ödüllendirme.”, “Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapma.”, “Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik etme.” ifadelerine katılımcılar tamamen katılmaktadır. Geriye kalan 31 ifade için katılımcı grubun yanıtları “Katılıyorum” düzeyindedir.

Araştırmanın birinci alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında il değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme ölçeği maddelerine yönelik sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerinin il değişkenine göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analize yönelik bulgular tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18. İl Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

				Levene testi			T testi		Eta-
İl	n	x	SS	F	p	sd	t	p	Kare
Ölçme Amacı ve Planlama:									
Elazığ	131	4,27	,425	2,761	,098	241	6,591	,000*	,153
Bitlis	112	3,85	,574						
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri:									
Elazığ	131	4,23	,507	,625	,430	241	7,274	,000*	,180
Bitlis	112	3,73	,569						
Dönüt ve Rehberlik:									
Elazığ	131	4,37	,516	,354	,553	241	4,562	,000*	,079
Bitlis	112	4,06	,540						
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma:									
Elazığ	131	3,97	,602	15,918	,000*	-	-	-	-
Bitlis	112	3,29	,800						
Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Tamamı:									
Elazığ	131	4,22	,432	1,203	,274	241	7,626	,000*	,194
Bitlis	112	3,75	,536						

*p<,05

Tablodaki bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ÖVDB ölçeğinin bütünü açısından il değişkenine göre ($t(241)=7,626$, $p<,05$) Elazığ ilinde bulunanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Benzer şekilde ölçme Amacı ve Planlama faktöründe ($t(241)=6,591$, $p<,05$), Ölçme ve Değerlendirme Becerileri faktöründe ($t(241)=7,274$, $p<,05$) ve Dönüt ve Rehberlik faktöründe de ($t(241)=4,562$, $p<,05$), Elazığ ilinde bulunanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma faktöründe ise dağılımın homojen olmadığı Levene testi sonuçlarından anlaşıldığından Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu analize ait sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Tablo 19. Ölçeğin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma Alt Faktörüne İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

İl	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	p	Eta-Kare
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma:						
Elazığ	131	151,35	19827,00	3491,00	,000*	,193
Bitlis	112	87,67	9819,00			

*p<,05

Mann Whitney U testine göre Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma alt faktörü açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=3491,00$ ve $p<0,05$).

Bütün boyutlardaki eta-kare değerine göre il, ölçme ve değerlendirme becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir.

Araştırmanın ikinci alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla ölçme ve değerlendirme ölçek maddelerine yönelik sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analize yönelik bulgular tabloda görülmektedir.

Tablo 20. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	X	SS	Levene testi		Sd	T testi	
				F	p		t	p
Ölçme Amacı ve Planlama:								
Kadın	115	4,13	,549	,333	,564	241	1,385	,167
Erkek	128	4,03	,532					
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri:								
Kadın	115	4,01	,601	,216	,642	241	,266	,790
Erkek	128	3,99	,584					
Dönüt ve Rehberlik:								
Kadın	115	4,28	,552	,231	,631	241	1,408	,160
Erkek	128	4,18	,544					
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma:								
Kadın	115	3,68	,766	,113	,738	241	,231	,817
Erkek	128	3,65	,791					
Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Tamamı								
Kadın	115	4,04	,541	,090	,765	241	,923	,357
Erkek	128	3,98	,533					

Tablodaki bağımsız gruplar t testi sonucuna göre, Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin bütünü ve alt faktörleri açısından cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmanın üçüncü alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında görev yeri değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu duruma yönelik olarak gruplardaki kişi sayısı bakımından bir değerlendirme yapılarak tek yönlü

varyans analizi yerine Kruskal Wallis H (KWH) testi yapılmış sonuçlar tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Görev Yeri Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları

Boyut	Chi-Square	p	sd	Fark	Eta-Kare
Ölçme Amacı ve Planlama	40,668	,000	3	1>3, 1>4 2>3, 2>4	,160
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri	59,465	,000	3	1>3, 1>4	,183
Dönüt ve Rehberlik	26,873	,000	3	1>3, 1>4	,091
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma	51,425	,000	3	1>3, 1>4 2>3, 2>4	,199
Tamamı	61,173	,000	3	1>3, 1>4 2>3	,201

1: Elazığ Merkez (N=117), 2: Elazığ Maden (N=14), 3: Bitlis Merkez (N=34), 4: Bitlis Güroymak (N=78)

* $p < ,05$

Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin Ölçme Amacı ve Planlama alt faktöründe anlamlı görüş farkı tespit edilmiş ($X^2(3)=40,668$, $p<.05$), bu fark Elazığ-Merkez’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Bitlis-Merkez ve Bitlis Güroymak’ta görev yapan sınıf öğretmenleri, Elazığ Maden’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Bitlis-Merkez ve Bitlis Güroymak’ta görev yapan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri alt faktöründe de anlamlı görüş farkı gözlenmiş ($X^2(3)=59,465$, $p<.05$), bu fark Elazığ Merkez’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Bitlis Merkez ve Bitlis Güroymak’ta görev yapan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin Dönüt ve Rehberlik alt faktöründe gözlenen fark ise ($X^2(3)=26,873$, $p<.05$), Elazığ-Merkezde görev yapan sınıf öğretmenleri ile Bitlis Merkez ve Bitlis Güroymak’ta görev yapan sınıf öğretmenleri arasındadır. Ölçeğin dördüncü alt faktörü olan sonuçları raporlaştırma ve paylaşma boyutunda da anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuş ($X^2(3)=51,425$, $p<.05$), bu farkın Elazığ-Merkez’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Bitlis-Merkez ve Bitlis Güroymak’ta görev yapan sınıf öğretmenleri, Elazığ Maden’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Bitlis-Merkez ve Bitlis Güroymak’ta görev yapan sınıf öğretmenleri arasında olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütünü için de anlamlı görüş farkı gözlenmiş ise ($X^2(3)=61,173$, $p<.05$), bu fark Elazığ Merkez’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Bitlis-Merkez ve Bitlis Güroymak’ta görev yapan sınıf öğretmenleri, Elazığ Maden’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile Bitlis Merkez’de görev yapan sınıf öğretmenleri arasında

gerçekleşmiştir. Tablodaki eta-kare sonuçları görev yeri değişkeninin ölçme ve değerlendirme becerileri üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında istihdam şekli değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla ölçme ve değerlendirme ölçek maddelerine yönelik sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerinin istihdam şekli değişkenine göre bağımsız gruplar t testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analize yönelik bulgular tabloda görülmektedir.

Tablo 22. İstihdam Şekli Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

İstihdam Şekli	Levene testi					T testi			Eta Kare
	n	x	SS	F	p	sd	t	p	
Ölçme Amacı ve Planlama:									
Kadrolu	202	4,16	,493	3,125	,074	241	5,468	,000*	,110
Ücretli	41	3,68	,596						
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri:									
Kadrolu	202	4,09	,533	4,116	,044*	241	-	-	-
Ücretli	41	3,55	,662						
Dönüt ve Rehberlik:									
Kadrolu	202	4,28	,510	1,433	,232	241	3,074	,002*	,038
Ücretli	41	3,99	,671						
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma:									
Kadrolu	202	3,78	,699	6,998	,009*	241	-	-	-
Ücretli	41	3,11	,902						
Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Tamamı									
Kadrolu	202	4,09	,480	3,023	,083	241	5,802	,000*	,123
Ücretli	41	3,59	,606						

* $p < ,05$

Tablodaki bağımsız gruplar t testi sonucuna göre ÖVDB ölçeğinin bütünü açısından istihdam şekli değişkenine göre ($t(241)=7,626$, $p < ,05$), kadrolu çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ölçme Amacı ve Planlama faktöründe ($t(241)=3,125$, $p < ,05$) ve Dönüt ve Rehberlik faktöründe de ($t(241)=1,433$, $p < ,05$), kadrolu çalışan öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Etki büyüklükleri bakımından istihdam şekli değişkeninin ölçeğin Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin tamamında ve Ölçme Amacı ve Planlama boyutunda güçlü düzey, dönüt ve rehberlik

boyutunda orta düzeyde bir etki gözlemlenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme Becerileri ve Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma faktörlerinde ise dağılımın homojen olmadığı Levene testi sonuçlarından anlaşıldığından Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu analize ait sonuçlar tabloda sunulmuştur.

Tablo 23. Ölçeğin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri ve Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma Faktörlerine İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

İstihdam Şekli	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	U	p	Eta-Kare
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri:						
Kadrolu	202	132,42	26749,00	2036,00	,000*	,117
Ücretli	41	70,66	2897,00			
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma:						
Kadrolu	202	131,39	26541,50	2243,50	,000*	,105
Ücretli	41	75,72	3104,50			

* $p < ,05$

Mann Whitney U testine göre; Ölçme ve Değerlendirme Becerileri alt faktöründe anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=2036,00$ ve $p < ,05$). Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma alt faktöründe de anlamlı bir fark bulunmuştur ($U=2243,50$ ve $p < ,05$). Etki büyüklükleri bakımından ölçeğin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri ve Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma boyutunda güçlü düzeyde bir etki gözlemlenmiştir.

Araştırmanın beşinci alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu duruma yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları tabloda görülmektedir.

Tablo 24. Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Ölçme Amacı ve Planlama:									
Mezun Olunan Fakülte	N	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Eğitim	139	4,05	G.arası	,292	2	,146	-	-	
Fen Edebiyat	30	4,05	G.içi	70,667	240	,294			
Diğer	74	4,13	Toplam	70,959	242	Levene (F=3,582 , p=,029*)			
Toplam	243	4,07				K.W.H.(x ² =2,565; p=,277)			
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri:									
Mezun Olunan Fakülte	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Eğitim	139	3,99	G.arası	,162	2	,081	-	-	
Fen Edebiyat	30	3,97	G.içi	84,431	240	,352			
Diğer	74	4,04	Toplam	84,592	242	Levene (F=6,897 , p=,001*)			
Toplam	243	4,00				K.W.H.(x ² =1,849; p=,397)			
Dönüt ve Rehberlik:									
Mezun Olunan Fakülte	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Eğitim	139	4,21	G.arası	,273	2	,137	,452	,637	
Fen Edebiyat	30	4,19	G.içi	72,609	240	,303			
Diğer	74	4,28	Toplam	72,882	242	Levene (F=2,660 , p=,072)			
Toplam	243	4,23							
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma:									
Mezun Olunan Fakülte	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Eğitim	139	3,64	G.arası	1,096	2	,548	-	-	
Fen Edebiyat	30	3,54	G.içi	145,376	240	,606			
Diğer	74	3,75	Toplam	146,471	242	Levene (F=6,714 , p=,001)			
Toplam	243	3,66				K.W.H.(x ² =2,802; p=,246)			
Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Tamamı									
Mezun Olunan Fakülte	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Eğitim	139	3,98	G.arası	,333	2	,166	-	-	
Fen Edebiyat	30	3,96	G.içi	69,331	240	,289			
Diğer	74	4,06	Toplam	69,663	242	Levene (F=7,502 , p=,001*)			
Toplam	243	4,01				K.W.H.(x ² =3,704; p=,157)			

*p<,05

Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin Dönüt ve Rehberlik boyutunda mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır (p>.05). Ölçme Amacı ve Planlama, Ölçme ve Değerlendirme Becerileri, Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma ve Ölçeğin tamamında dağılımın homojen olmadığı Levene Testi sonuçlarından anlaşıldığından Kruskal Wallis H analizi yapılmış, bütün bu boyutlarda mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunamamıştır (p>.05).

Araştırmanın altıncı alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu duruma yönelik olarak gruptaki kişi sayısı bakımından ciddi farklar olduğundan tek yönlü varyans analizi (Anova) yerine Kruskal Wallis H testi yapılmış ve sonuçlar tablo 25’te belirtilmiştir.

Tablo 25. Eğitim Durumu Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları

Boyut	Chi-Square	p	sd	Fark	Eta-Kare
Ölçme Amacı ve Planlama	4,269	,118	2	-	-
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri	3,717	,156	2	-	-
Dönüt ve Rehberlik	6,367	,041*	2	2>1	,047
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma	3,180	,204	2	-	-
Tamamı	2,913	,233	2	-	-

1: Önlisans (N=26), 2: Lisans (N=206), 3: Yüksek Lisans (N=10)

Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin Dönüt ve Rehberlik boyutunda eğitim durumuna göre anlamlı fark tespit edilmiş ($F(2,239)=5,849$, $p<.05$), bu fark lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçme Amacı ve Planlama, Ölçme ve Değerlendirme Becerileri, Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma ve Ölçeğin tamamında Kruskal Wallis H analizi sonucuna göre anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$). Etki büyüklükleri bakımından eğitim durumu değişkeninin ölçeğin Dönüt ve Rehberlik boyutunda boyutunda orta düzeyde bir etki gözlemlenmiştir.

Araştırmanın yedinci alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu duruma yönelik olarak yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) testi sonuçları tabloda görülmektedir.

Tablo 26. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Ölçme Amacı ve Planlama:									
Mesleki Kıdem	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1-5 yıl	75	3,86	G.arası	6,724	3	2,241	8,314	,000*	3-1 4-1
6-10 yıl	63	4,06	G.içi	64,157	238	,270			
11-15 yıl	36	4,18	Toplam	70,881	241				
16 yıl ve üzeri	68	4,28					Levene (F=1,261, p=,289)		
Toplam	242	4,07					Eta-Kare: ,095		
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri:									
Mesleki Kıdem	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1-5 yıl	75	3,73	G.arası	10,935	3	3,645	11,828	,000*	3-1 4-1 4-2
6-10 yıl	63	3,94	G.içi	73,348	238	,308			
11-15 yıl	36	4,19	Toplam	84,283	241				
16 yıl ve üzeri	68	4,24					Levene (F=1,276 , p=,283)		
Toplam	242	3,99					Eta-Kare:,130		
Dönüt ve Rehberlik:									
Mesleki Kıdem	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1-5 yıl	75	4,09	G.arası	3,844	3	1,281	4,425	,005*	4-1
6-10 yıl	63	4,17	G.içi	68,902	238	,290			
11-15 yıl	36	4,28	Toplam	72,746	241				
16 yıl ve üzeri	68	4,41					Levene (F=,575 , p=,632)		
Toplam	242	4,23					Eta-Kare:,053		
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma:									
Mesleki Kıdem	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1-5 yıl	75	3,36	G.arası	23,585	3	7,862	-	-	
6-10 yıl	63	3,46	G.içi	122,633	238	,515			
11-15 yıl	36	3,78	Toplam	146,218	241				
16 yıl ve üzeri	68	4,15					Levene (F=9,319 , p=,000*)		
Toplam	242	3,66					Eta-Kare:,161		
Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Tamamı									
Mesleki Kıdem	n	x	Var. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
1-5 yıl	75	3,77	G.arası	9,240	3	3,080	12,165	,000*	3-1 4-1 4-2
6-10 yıl	63	3,94	G.içi	60,259	238	,253			
11-15 yıl	36	4,12	Toplam	69,499	241				
16 yıl ve üzeri	68	4,26					Levene (F=1,805 , p=,147)		
Toplam	242	4,00					Eta-Kare:,133		

*p<,05

Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin Ölçme Amacı ve Planlama alt faktöründe anlamlı görüş farkı tespit edilmiş (F(3,238)=8,314, p<.05), bu fark 11-15 yıl ve 16 ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 1-5 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin Ölçme ve Değerlendirme Becerileri alt

faktöründe anlamlı görüş farkı gözlenmiş ($F(3,238)=11,828$, $p<.05$), bu fark 11-15 yıl ve 16 ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 1-5 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri arasında ve 16 ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin Dönüt ve Rehberlik alt faktöründe anlamlı görüş farkı gözlenmiş ($F(3,238)=4,425$, $p<.05$), bu fark 16 ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 1-5 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin tamamında anlamlı görüş farkı gözlenmiş ($F(3,238)=12,165$, $p<.05$), bu fark 11-15 yıl ve 16 ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 1-5 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri arasında ve 16 ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin homojen biçimde dağılmadığı Levene testi sonuçlarından anlaşıldığından Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre anlamlı fark tespit edilmiş, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu analize yönelik sonuçlar tabloda görülmektedir.

Hesaplanan eta-kare değerleri mesleki kıdem değişkeninin ölçeğin tüm boyutunda oldukça güçlü düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 27. Ölçeğin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma Boyutuna Yönelik Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma: K.W.H. ($\chi^2=41,979$, $p=,000^*$)					
Grup (1-2)					
1-5 yıl	75	67,37	5052,50	2202,50	,493
6-10 yıl	63	72,04			
Toplam	138				
Grup (1-3)					
1-5 yıl	75	50,63	3797,50	947,50	,011*
11-15 yıl	36	67,18	2418,50		
Toplam	111				
Grup (1-4)					
1-5 yıl	75	52,64	3948,00	1098,00	,000*
16 yıl ve üzeri	68	93,35	6348,00		
Toplam	143				
Grup (2-3)					
6-10 yıl	63	45,83	2887,50	871,50	,055
11-15 yıl	36	57,29	2062,50		
Toplam	99				
Grup (2-4)					
6-10 yıl	63	49,35	3109,00	1093,00	,000*
16 yıl ve üzeri	68	81,43	5537,00		
Toplam	131				
Grup (3-4)					
11-15 yıl	36	39,99	1439,50	773,50	,002*
16 yıl ve üzeri	68	59,13	4020,50		
Toplam	104				

* $p<,05$

Tablodaki analiz sonuçlarına göre ölçme ve değerlendirme ölçeğinin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma faktöründe tespit edilen görüş farkının 1-5 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 11-15 ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri, 6-10 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ve 11-15 yıl mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile 16 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın sekizinci alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu duruma yönelik olarak yapılan KWH testi sonuçları tablo 28’de görülmektedir.

Tablo 28. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları

Boyut	Chi-Square	p	sd	Fark	Eta-Kare
Ölçme Amacı ve Planlama	3,355	,340	3	-	-
Ölçme ve Değerlendirme Becerileri	6,796	,079	3	-	-
Dönüt ve Rehberlik	5,994	,112	3	-	-
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma	12,423	,006*	3	2>1,2>3	,064
Tamamı	6,108	,106	3	-	-

1: 20 ve daha az (N=81), 2: 21-30 kişi(N=141), 3: 31-40 kişi (N=18), 4. 40 ve daha fazla (N=2)

* $p < ,05$

Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin ölçme amacı ve planlama, Ölçme ve Değerlendirme Becerileri, Dönüt ve Rehberlik alt faktörleri ve ölçeğin tamamı açısından sınıf mevcudu değişkenine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunamamıştır ($p > ,05$). Ölçeğin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin homojen biçimde dağılmadığı Levene testi sonuçlarından anlaşıldığından Kruskall Wallis H testi yapılmıştır. Bu test sonucuna göre anlamlı fark tespit edilmiş, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney U testine başvurulmuştur. Bu analize yönelik sonuçlar tabloda görülmektedir.

Etki büyüklükleri bakımından sınıf mevcudu değişkeninin ölçeğin sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma boyutunda güçlü düzeyde bir etki gözlemlendiği söylenebilir.

Tablo 29. Ölçeğin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma Boyutuna Yönelik Kruskal Wallis H ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sınıf Mevcudu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma: K.W.H. ($\chi^2=12,423$, $p=,006^*$)					
Grup (1-2)					
20 ve daha az kişi	81	93,80	7598,00	4277,00	,002*
21-30 kişi	141	121,67	17155,00		
Toplam	222				
Grup (1-3)					
20 ve daha az kişi	81	50,77	4112,50	666,50	,570
31-40 kişi	18	46,53	837,50		
Toplam	99				
Grup (1-4)					
20 ve daha az kişi	81	41,73	3380,50	59,50	,522
40 kişi ve üzeri	2	52,75	105,50		
Toplam	83				
Grup (2-3)					
21-30 kişi	141	82,86	11683,50	865,50	,028*
31-40 kişi	18	57,58	1036,50		
Toplam	159				
Grup (2-4)					
21-30 kişi	141	72,04	10158,00	135,00	,918
40 kişi ve üzeri	2	69,00	138,00		
Toplam	143				
Grup (3-4)					
31-40 kişi	18	10,25	184,50	13,50	,569
40 kişi ve üzeri	2	12,75	25,50		
Toplam	20				

* $p<,05$

Tablodaki analiz sonuçlarına göre ölçme ve değerlendirme ölçeğinin Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma faktöründe tespit edilen görüş farkının 20 ve daha az kişilik sınıfı olan sınıf öğretmenleri ile 21-30 kişilik sınıfı olan sınıf öğretmenleri ve 21-30 kişilik sınıfı olan sınıf öğretmenleri ile 31-40 kişilik sınıfı olan sınıf öğretmenleri arasında olduğu gözlenmiştir.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacında “Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşleri arasında okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu duruma yönelik olarak yapılan KWH testi sonuçları tablo 30’da görülmektedir.

Tablo 30. Okutulan Sınıf Değişkenine Göre KWH Analizi Sonuçları

Boyut	Chi-Square	p	sd	Fark	Eta-Kare
Ölçme Amacı ve Planlama	6,030	,197	4		
Ölçme ve Değerlendirme	9,342	,053	4		
Becerileri					
Dönüt ve Rehberlik	12,849	,012*	4	2>1, 4>1 5>1	,199
Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma	8,319	,081	4		
Tamamı	11,087	,026*	4	2>1, 5>1	,253

1: Birleştirilmiş Sınıf (N=20), 2: Birinci sınıf (N=56), 3: İkinci sınıf (N=76), 4. Üçüncü sınıf (N=37), 5. Dördüncü sınıf (N=53)

* $p < ,05$

Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin dönüt ve rehberlik alt boyutu ve ölçeğin tamamı açısından okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuştur. Ölçeğin Dönüt ve Rehberlik alt faktöründe belirlenen anlamlı görüş farkı ($F(4,237)=2,817$, $p<.05$), birinci sınıfı, üçüncü sınıfı ve dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile birleştirilmiş sınıfı okutan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Ölçeğin tamamı açısından da anlamlı görüş farkı tespit edilmiş ($F(4,237)=2,862$, $p<.05$), bu fark birinci sınıfı ve dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile birleştirilmiş sınıfı okutan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Hesaplanan eta-kare değeri Dönüt ve Rehberlik boyutu ile Ölçeğin tamamında güçlü düzeyde bir etki gözlemlenmiştir.

Araştırmanın onuncu ve son alt amacında ölçek boyutları ve ölçeğin tamamı arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu duruma yönelik elde edilen bulgular tablo 29'da belirtilmiştir.

Tablo 31. Ölçek Boyutları ve Ölçeğin Tamamı Arasındaki İlişkiler

		Correlations				
		AP	ÖDB	DR	SRP	Tamamı
AP	Pearson (r)	1				
	p					
	N	243				
ODB	Pearson (r)	,807**	1			
	p	,000				
	N	243	243			
DR	Pearson (r)	,744**	,738**	1		
	p	,000	,000			
	N	243	243	243		
SRP	Pearson (r)	,670**	,735**	,630**	1	
	p	,000	,000	,000		
	N	243	243	243	243	
Tamamı	Pearson (r)	,934**	,926**	,836**	,844**	1
	p	,000	,000	,000	,000	
	N	243	243	243	243	243

**Korelasyon .001 düzeyinde anlamlı, *Korelasyon .05 düzeyinde anlamlı
AP: Amaç ve Planlama, ODB: Ölçme ve Değerlendirme Becerileri, DR: Dönüt ve Rehberlik,
ST: Sonuçları Raporlaştırma ve Paylaşma

Tablo 31’den de anlaşılacağı üzere ölçeğin bütün alt boyutları ve ölçeğin tamamı arasında pozitif yönde anlamlı yüksek ilişkiler gözlenmiştir. En yüksek korelasyon ölçeğin tamamı ile Amaç ve Planlama alt boyutu arasında en düşük korelasyon ise Dönüt ve Rehberlik boyutu arasındadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aktarılarak bu sonuçlar paralelinde önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç

AFA sonuçları şu şekilde özetlenebilir;

- Kaiser Meyer Olkin katsayısının ,955 ve Barlett's küresellik testinin ise; $X^2=6172,401$; $p=,000$ anlamlı çıktığı görülmüştür.
- Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört faktörlü yapısının toplam varyansın % 63,594'ünü açıkladığı ortaya koyulmuştur.
- Ayrıca elde edilen dört faktörlü yapı içerisindeki faktör yüklerinin ise ,460 ile ,843 arasında değiştiği görülmüştür.

Ayrıca ölçeğin tamamına ait Cronbach's Alpha katsayısı ,967 bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenilebilir.

Çalışmanın ikinci boyutunda ise 34 maddeden oluşturulan dört faktörlü ölçeğin psikometrik özelliklerinin araştırılması amacıyla çeşitli değişkenler açısından karşılaştırma yapılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme ölçeğine yönelik görüşler araştırmanın bağımsız değişkenleri açısından değerlendirildiğinde elde edilen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir;

- İl değişkeni açısından yapılan karşılaştırmada ölçeğin bütün alt boyutları ve tamamı açısından Elazığ ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuştur. Etki büyüklükleri il değişkeninin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik görüşler üzerinde güçlü bir etkisinin olduğu yönündedir.
- Cinsiyet bağımsız değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda hiçbir boyutta anlamlı düzeyde görüş farkı bulunamamıştır.

- Sınıf öğretmenlerinin görev yerleri açısından yapılan karşılaştırmalarda bütün boyutlarda anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuştur. Elazığ merkezinde görevli öğretmenler bütün boyutlarda kendilerini daha yeterli bulmaktadırlar. Etki büyüklükleri görev yerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri anlamında güçlü bir etkisinin olduğu yönündedir.
- Sınıf öğretmenlerinin istihdam şekli (Kadrolu, ücretli) bakımından da bütün boyutlarda kadrolu öğretmenler lehine anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuştur. Dönüt ve rehberlik boyutunda orta düzeyde etkili bulunan istihdam şekli diğer boyutlarda ölçme ve değerlendirme yeterlikleri üzerinde güçlü düzeyde etkiye sahiptir. İstihdam şekli değişkeninin ölçeğin Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin tamamında ve Ölçme Amacı ve Planlama boyutunda güçlü düzey, dönüt ve rehberlik boyutunda orta düzeyde bir etki gözlemlenmiştir.
- Mezun olunan fakülte değişkeni açısından ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik sınıf öğretmeni görüşleri arasında anlamlı düzeyde görüş farkı bulunamamıştır.
- Eğitim durumu açısından yapılan karşılaştırmada lisans eğitime sahip öğretmenler lehine önlisans eğitime sahip öğretmenler ile aralarında anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuştur.
- Mesleki kıdem bakımından da bütün boyutlarda sınıf öğretmeni görüşleri arasında anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuştur. Kıdem arttıkça ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik ortalamalar da artmaktadır. Hesaplanan eta-kare değerleri mesleki kıdem değişkeninin ölçeğin tüm boyutunda oldukça güçlü düzeyde olduğu göstermektedir.
- Sınıf mevcudu açısından sonuçları raporlaştırma ve paylaşma alt faktöründe 21-30 kişilik sınıfları okutan öğretmenler ile 20 ve daha az ve 31-40 kişiyi okutan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde görüş farkı belirlenmiştir.
- Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin dönüt ve rehberlik alt boyutu ve ölçeğin tamamı açısından okutulan sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde görüş farkı bulunmuştur. Ölçeğin Dönüt ve Rehberlik alt faktöründe belirlenen anlamlı görüş farkı birinci sınıfı, üçüncü sınıfı ve dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile birleştirilmiş sınıfı okutan sınıf öğretmenleri arasında

gerçekleşmiştir. Ölçeğin tamamı açısından da anlamlı görüş farkı tespit edilmiş, bu fark birinci sınıfı ve dördüncü sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile birleştirilmiş sınıfı okutan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir.

- Ölçeğin bütün alt boyutları ve ölçeğin tamamı arasında pozitif yönde anlamlı yüksek ilişkiler gözlenmiştir. En yüksek korelasyon ölçeğin tamamı ile Amaç ve Planlama alt boyutu arasındadır.

5.2. Tartışma

Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısının ,955 ve Barlett's küresellik testinin ise; $X^2 = 6172,401$; $p = ,000$ anlamlı çıktığı görülmüştür. KMO, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir testtir (Kalaycı, 2005). KMO'nun ,50 den küçük olması halinde (Tavşancıl, 2005) yada ,60'dan küçük olduğu durumlarda (Büyüköztürk, 2002) faktör analizine devam edilememektedir. Barlett's küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise; değişkenlerin birbirleri ile korelasyon gösterip göstermediklerini sınar. Bartlett's küresellik testinin ,05 den büyük olması halinde faktör analizi yapılamamaktadır (Şencan, 2005). Elde edilen sonuçlar, Bilgisayar Becerisi Ölçeği için, (KMO=,955; $X^2 = 6172,401$; $sd = 561$; $p = ,000$) veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir.

Ölçme ve Değerlendirme Ölçeğinin dört faktörlü yapısına karar verilmesinin nedeni, öz değerleri 1'in üzerinde çıkan bileşenin olmasıdır. Ancak faktör sayısına karar verirken dikkat edilmesi gereken en önemli husus her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkıdır (Çokluk, vd. 2010). Bu bileşenlerin toplam varyansa yaptığı katkı % 63,594 olarak tespit edilmiştir.

Tabachnick ve Fidell (2001)'e göre her bir değişkenin faktör yükünün ,32 ve üzerinde olması gerektiğini ifade etmiştir. Comrey ve Lee (1992) ise faktör yük değerini;

- ,71 olması halinde *mükemmel*
- ,63 olması halinde *çok iyi*

- ,55 olması halinde *iyi*
- ,45 olması halinde *vasat*
- ,32 olması halinde ise *zayıf* olarak değerlendirmişlerdir (Akt: Tabachnick ve Fidell, 2001).

Geliştirilen ÖVDB ölçeğinin madde faktör yükleri 460 ile ,843 arasında değişmektedir. Bu değerlerle göre ÜBD ölçeğine ait faktör yük değerlerinin vasat, iyi, çok iyi ve mükemmel uyum gösterdiği söylenebilir. Ayrıca ölçeğin tamamına ait Cronbach's Alpha katsayısı ,967 bulunmuştur. Bu bulgular sonucunda ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenilebilir.

Geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Ölçeği'nin kullanılmasıyla öğretmen görüşlerinden elde edilen verilere göre; ÖVDB ölçeğinin bütününde, Ölçme Amacı ve Planlama, Ölçme ve Değerlendirme Becerileri ile Dönüt ve Rehberlik faktörlerinde Elazığ lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bununla birlikte Raporlaştırma ve Paylaşma alt faktörü açısından da Elazığ ve Bitlis arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların mesleki kıdemi fazla olanların çoğu Elazığ ilinde görev yapmaktadır. Araştırma sonucunda mesleki kıdem arttıkça ölçme ve değerlendirme yeterliklerine yönelik ortalamaların arttığı görülmüştür. O halde Ölçme Amacı ve Planlama, Ölçme ve Değerlendirme Becerileri ile Dönüt ve Rehberlik faktörlerinde Elazığ lehine anlamlı farkın olmasını mesleki kıdeme bağlayabiliriz. Bunu destekler nitelikte Berkant (2012)'ın yapmış olduğu araştırmada kıdemli yüksek olan öğretmenlerin ölçme- değerlendirme boyutuna daha düşük kıdemdekilere kıyasla olumlu yaklaştığı belirlenmiştir. Yenilenen programa daha kolay uyum sağlandığı görülmüştür.

Ölçeğin bütünü ve dört alt faktörü için de görev yerine göre anlamlı görüş farkı gözlenmiştir. Bu farklılık genel olarak Elazığ Merkez ile Bitlis Merkez ve Bitlis Güroymak arasında gerçekleşmiştir. Elde edilen bu bulgu il değişkeninden elde edilen bulgular ile örtüşmektedir. Acat ve Uzunkol'un (2010, s.24) yapmış olduğu araştırmada değerlendirme sürecinin genel boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulların konumlarına göre de farklılaşma olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan analiz neticesinde ölçeğin bütünü ve alt faktörleri açısından cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Nazlıcıçek ve Akarsu (2008) tarafından 120 ortaöğretim öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırmada cinsiyetin kullanılan değerlendirme uygulamalarına herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yine Çoklar ve Odabaşı (2009), Şahin ve Uysal (2013) ile Toptaş (2011) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet ile ölçme-değerlendirme yeterlikleri arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Diğer taraftan; Pektaş (2010) öğretmen adaylarıyla gerçekleştirdiği çalışmada cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık ortaya koyarken; Başer ve diğerleri'nin (2005) yaptıkları çalışmada ölçme-değerlendirme yöntemlerindeki yeterlik algısının kadınlarda daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kadrolu ya da ücretli çalışma durumuna göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme değerlendirme yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki görüşlerinin farklılaşma durumunun analiz sonucuna göre, genel olarak kadrolu öğretmenler lehine bir farklılaşmaya ulaşılmıştır. Karadeniz ve Demir (2010) ile Bayram (2009); kadrolu, sözleşmeli ve vekil öğretmen gibi farklı şekillerde istihdam edilen öğretmenler arasında çalışma koşulları ve buna bağlı olarak da mesleğe ilişkin algılar ve yeterlikler açısından bir takım farklılıklar olduğunu belirtmiştir.

Ölçme ve değerlendirme ölçeğinin tümünde ve dört faktöründe mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Benzer şekilde Üztemur ve Metin (2015)'te yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki yeterliklerinin fakülte değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte literatürde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik algılarının mezun olunan fakülteye göre farklılaştığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Kuran ve Kanatlı (2009), Fen- edebiyat fakültesi mezunu olan fen ve teknoloji öğretmenlerinin eğitim fakültesinden ve eğitim enstitüsünden mezun olan fen ve teknoloji öğretmenlerine göre kendilerini ölçme - değerlendirme konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini bulmuştur. Güneş (2007) ise yaptığı çalışmada eğitim enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültelerinden ve fen-edebiyat

fakültelerinden mezun olan öğretmenlerden daha fazla ölçme ve değerlendirme kendilerini kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlemiştir.

Eğitim durumuna göre farklılığı tespit etmek üzere yapılan analizlerde ölçeğin sadece Dönüt ve Rehberlik boyutunun eğitim düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Söz konusu farklılık lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri ile ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenleri arasında gerçekleşmiştir. Akdağ (2011), hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında fen ve teknoloji öğretmenlerinin geleneksel ve alternatif ölçme tekniklerine ilişkin yeterlik algı puanları ortalaması eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Dikmen (2008), yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel ölçme ve değerlendirme ve alternatif değerlendirme alanında sahip oldukları yeterlik puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Haynie (1992) ise eğitim durumu yönünden ise lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin diğer öğretmenler lisans eğitimi alan diğer öğretmenlere göre daha yeterli olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler tarafından algılanan ölçme değerlendirme yeterlik düzeyi hizmet süresine göre farklılık göstermektedir. Adıyaman (2005) tarafından yapılan araştırmada; bu araştırma sonuçlarına paralel olarak hizmet süresi az olan öğretmenler ile hizmet süresi fazla olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyleri açısından farklılıklar bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Özbaşı ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2013), sınıf öğretmenlerinin 15 yıl ve daha üzeri çalışanların tüm yeterlik göstergelerinde kendilerini yeterli bulduklarını belirtmiştir. Benzer çalışmalarda da kıdem yılı fazla olanların yeterlik düzeyinin arttığı belirlenmiştir (Güneş 2007, Can 2014). Diğer taraftan; İlköğretimde görev yapan öğretmenlerle yapılan benzer araştırmalar (Kaplan, 2007; Karaca, 2008) mesleki kıdem ile ölçme ve değerlendirme yeterlik arasında ilişki olmadığını göstermekte ve bununla birlikte Burry-Stock ve Zhang (2003) araştırmalarında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki alan bilgilerinin yeterlik algıları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu ancak, kıdemin yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ileri sürmektedirler. Bunun yanında

Gömlüksiz ve Bulut (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin görüşleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Ölçeğin tamamında ve dört faktöründe eğitim verilen sınıf mevcuduna göre görüş farklılığı tespit edilmiştir. Bu farklılık genel olarak 21-30 kişilik sınıfı olan öğretmenlerin görüşleri ile 20 ve daha kişilik sınıfları olan öğretmenlerin görüşleri arasındadır. Konu hakkında literatürde yer alan benzer çalışmalar incelendiğinde sınıf mevcudunun artması ile ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımının zorlaştığını, dolayısı ile öğretmenlerin yeterlik algılarında düşüş meydana geldiğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Anıl ve Acar, 2008; Erdoğdu ve Kurt, 2012). Diğer taraftan Bulut (2006) çalışmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının sınıf mevcuduna bağlı olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmedeki yeterlik algıları okutulan sınıfa göre hem ölçeğin tamamı için hem de dört faktör için farklılık göstermektedir. Bu farklılık genel olarak birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenler ile diğer sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasındadır. Sağ, Savar ve Sezer'in (2009) yapmış olduğu bir araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak aynı anda birden fazla sınıfın değerlendirmesinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunu destekler başka bir araştırmada da birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerinin öğrencilerini ölçüp değerlendirme de sıkıntılar yaşandığını görmekteyiz (Erdem, Kamacı ve Aydemir, 2005, s. 11).

5.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ileri sürülen öneriler aşağıda verilmiştir.

- Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimine yönelik kurs, seminer vb. etkinlikler düzenlenmeli, özellikle uygulamaya dönük etkinlikler sağlanmalı, sürekli mesleki gelişimin önemi anlatılmalıdır.
- Öğretmenlerin uygulamalarında kullanacakları; bol sayıda, her seviyeye uygun olacak şekilde en basitten en zora doğru ölçme değerlendirme teknikleri örneklerini içeren ve bu tekniklerin nasıl uygulanıp- nasıl

puanlanması gerektiğini içeren bilgilerinde olduğu öğretmen kılavuz kitapları hazırlanabilir.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın erişim sitesinde öğretmenlerin örnek alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini içeren etkinlikleri özellikle de proje, performans görevi vb. çalışmaların bulunabileceği ve birbirleriyle görüşlerini paylaşabilecekleri öğretmen portalları oluşturulabilir.
- Sınıf öğretmeni eğitiminde ölçme değerlendirme teknikleri eğitim süresi boyunca teorik ve uygulamalı olarak verilmeli, deneyimli öğretmenler eşliğinde bu alana ait gözlem ve uygulama yapmaları sağlanmalı ve öğretim elemanları tarafından bu sistem ile değerlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin öğretim yılı içinde uyguladıkları ölçme değerlendirme tekniklerini içeren dokümanların istenilen niteliklerde uygulanıp uygulanmadığını tespit etmek amacıyla uzman (akademik) destek sağlanabilmesi için eğitim fakülteleri ile işbirliği sağlanmalıdır. Ayrıca İl ya da İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde ölçme değerlendirme merkezleri kurulup bu birimler de aynı görevleri üstlenebilirler.
- Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimlerinde ölçme değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgi ve beceriler kazandırılmalı, örnek uygulamalar yaptırılıp değerlendirmeleri sağlanmalıdır
- Yapılan bu araştırmaya benzer çalışmalar yürütecek olan araştırmacıların veri toplama süreçlerinde gözlem-görüşme ve doküman analizi gibi nitel yöntemleri de işe koşması, konu hakkında daha detaylı ve kapsamlı verilerin elde edilmesi açısından yararlı olacaktır.
- Bu araştırmada öğretmenlik mesleki yeterliklerinin ölçme ve değerlendirme boyutu, sınıf öğretmenleri düzeyinde incelenmiştir. Yapılacak benzer araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleki yeterliklerinin diğer boyutları incelenebilir.
- Yapılan bu araştırma dahil olmak üzere; benzer araştırmalar, öğretmenler ile onları yetiştiren öğretim elemanlarının benzer yapılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sebeple, yürütülecek çalışmalarda öğretmenliğe yeni atanan öğretmenlerle onları yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik

mesleki yeterlikleri bir arada ele alınarak incelenebilir, sorunlara ortak çözüm önerileri sunulabilir.

- Araştırma sonucunda il, yerleşim yeri, sınıf mevcudu ve kıdem ÖVBD becerisi üzerinde güçlü etkilerinin olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmaya göre dezavantajlı bölgelerde görev yapan öğretmenlere yönelik eğitim faaliyetlerine daha da fazla önem verilmelidir.
- Kıdemli öğretmenler ÖVBD becerileri bakımından kendilerini daha yeterli bulmuşlardır. Buna göre yeni mezunların bu beceriler açısından eğitimleri sorgulanmalıdır.
- Kıdemli öğretmenlerin yeni öğretmenlere ÖVBD becerileri anlamında rehberlik etmesini sağlayacak düzenlemelere ihtiyaç vardır.

KAYNAKLAR

- Acat, B.M., Uzunkol, E.D. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (31), 1-27
- Acar, T. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Programında Yer Alan Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Açıkgöz, K. (2008). Aktif Öğrenme. İstanbul: Biliş Yayınları.
- Adıyaman, Y. (2005). İlköğretim 4., 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akdağ, G. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlik algıları ve görüşleri (Adıyaman ili örneği) (Master's thesis, Adıyaman Üniversitesi).
- Alkan, F. (2012). Okul Yöneticilerinin İlköğretim Okullarında Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Görüşleri (Uşak İli Örneği) Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Anil, D., ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 44-61.
- Antzoulatos, E. (2008). Beginning Secondary Teachers And Student Assessment: Perceptions And Experiences Of Assessment As A Pedagogical Challenge. The University Of Sydney, Faculty Of Education And Social Sciences.
- Arda, D. (2009). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlik Ve Görüşlerinin İncelenmesi.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arslan, Y. (2011). Ölçme Ve Değerlendirme Gelişim Programının Beden Eğitimi Öğretmen Adayları Ve Ders Verdikleri Öğrencilerinin Ölçme Ve Değerlendirmeye İlişkin Algı Düzeylerine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Atılğan, H., Kan, A. & Dogan, N. (2009). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. (Editör: Hakan Atılğan), Ankara: Anı Yayıncılık.

Aydın F. (2005) Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konusundaki düşünceleri ve uyguladıkları. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005; Denizli, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Aydın, A. (2001). Eğitim Fakültesi Mezunu Olan Ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Aydın, S. (2000). İngilizce Öğretiminde Uygulanan Testlerle İlgili Sorunlar Ve Çözümler. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dilbilimi Ve Dil Öğretimi Özel Sayısı, 4(1), 182-192.

Aydoğdu, Kesercioğlu, T. Ve Kesercioğlu, M. (2005). İlköğretimde Fen Ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bahar, M. (2001). Çoktan Seçmeli Testlere Eleştirel Bir Yaklaşım Ve Alternatif Metotlar. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 23-38.

Bahar, M., Bıçak, B., Durmuş, S. Ve Nartgün, Z. (2006). Geleneksel Ve Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş S. Ve Bıçak, B. (2008). Geleneksel- Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Başer, N., Günhan, B.C. ve Yavuz G. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül 2005 (syf. 515-521). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Baykul, Y. (1999). İlköğretimde Etkili Öğretme Ve Öğrenme Öğrenen El Kitabı Modül 3 İlköğretimde Ölçme Ve Değerlendirme 8-17.
- Bayram, E. (2011). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bayram, G. (2009). Öğretmenlerin İstihdam Biçimi Farklılıkları ve Yaratdığı Sorunlar: Ankara'da Çalışan Sözleşmeli ve Ücretli Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bekiroğlu, F. O. (2004). Klasik Ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Ve Fizikte Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın.
- Berkant, H. G. (2012). İlköğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 9 (1), 1-19.
- Bıçak, B. (2008). Performans Değerlendirme. (Editörler: Serdar Erkan Ve Müfit Gömleksiz) Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C. (1978). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Birgin, O. Ve Gürbüz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (20):163-179.
- Buldur, S. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Okuryazarlık Ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

- Bulut, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarını Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Burphy-Stock, A. J. ve Zhang, Z., (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2012). Sosyal Bilimler için İstatistik. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Can M.F. (2014). Beden eğitimi ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları (Muğla ili örneği). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Carlberg, C. (1981). South Dakota Study Report. Denver Co, Midcontinental Regional Educational Laboratory,.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Yeterlik Düzeyleri: İlk Ve Ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 99- 114.
- Çakır, M., Halay, D., Kasapçopur, A., Ve Norşenli, F. (2010). Ortaöğretime Geçiş Sisteminde Sbs Ve Yeni Bir Model. Araştırma Raporu, Meb Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Çelenk, S. (2003).”Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul-Aile Dayanışması”. İlköğretim Online Dergisi,2(2),S:28-34.
- Çelik, D. (2000). Okullarda Ölçme Ve Değerlendirme Nasıl Olmalı?. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çepni, S. Ve Çil, E. (2009). Fen Ve Teknoloji Programı (Tanıma, Planlama, Uygulama Ve Sbs’yle İlişkilendirme) İlköğretim 1. Ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Çetin, B. (2008). Bilişsel Alan Davranışlarının Ölçülmesi. (Editörler : Serdar Erkan Ve Müfit Gömleksiz) Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çoklar, A.N., Ve Odabaşı, H.F. (2009). Eğitim Teknolojisi Standartları Açısından Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Özyeterliklerinin Belirlenmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 1-16.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk Ş., (2010). Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamalı. Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirbolat, A. (2000). Sınıf Ortamı Ve Grup Etkileşimi. Sınıf Yönetimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demircioğlu, S. (2014) Örnek Olaya Dayalı Öğrenme Yönteminin Lise Öğrencilerinin Fizik Dersinde Kavramsal Anlamaları Ve Özyeterlik İnançları Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Demirel, Ö. (2008). Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası. Ankara, Pegem Akademi.
- Diaz, S. L. (1989). The Home Environment And Puerto Rican Children's Achievement: A Researcher's Diary, (Bul. Kyn. Satır, (1996). The National Association For Education Conference, Hulston, April-May.
- Dikici, T. (2008). Çoklu Zekâ Kuramında Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Dikmen, F. (2008). Sosyal Bilgiler Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair 4. Ve 5. Sınıf Öğretmen Görüşleri. .Yüksek lisans tezi (Basılmamış).Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Earged. (2003). Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Eğri, G. (2006). Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterliği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Enger, S. K. And Yager, R. E. (1998). The Iowa Assessment Handbook. Eric Document Reproduction Service No: Ed 424286.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik Ve Geçerlik. Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30(3), 211-216.
- Erdem, R. A., Kamacı, S., Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş Sınıfları Okutan Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar: Denizli İli Örneği. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 1(1-2), 3-13.
- Erdemir, Z. A. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Erdoğan, M. Y., ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(2), 23-36.
- Erkan, S. Ve Gömleksiz, M. (Editörler). (2008). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Ertürk, S. (1979). Eğitimde “Program” Geliştirme. Meteksan.
- Fidan, N. (1985). Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme Ve Öğretme, Ankara: Alkım 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.

- 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.
- Genç N. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Uygulamaları Ve Yeterlik Algıları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Genç, S. Z. (2005).”İlköğretim 1. Kademedeki Okul-Aile İşbirliği İle İlgili Öğretmen Ve Veli Aile Görüşleri”. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2): 227-243.
- Gliner, J.A., Morgan, G.A. ve Leech, N.L. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (Çev. : Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7(1), 41-94.
- Gözütok, D. (2006) “Öğretim İlke Ve Yöntemleri “. Ekinoks Yayınları. Ankara.
- Gullickson, A. R. (1985). Student Evaluation Techniques And Their Relationship To Grade And Curriculum. The Journal Of Educational Research. 79(2): 96-100.
- Güler, N. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.Pegem Akademi. Ankara
- Güneş A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Haynie, W. J. (1992). Post Hoc Analysis Of Test Items Written By Technology Education Teachers . Journal Of Technology Education. 4 (1) 27-40.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlikleri. Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58.
- İşman, A. (2001). Türk Eğitim Sisteminde Ölçme Ve Değerlendirme. Adapazarı: Değişim Yayınları.

- Kanatlı, F. (2008). Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kaplan, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ilkelerinin önem ve uygulama düzeylerine ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Algıları. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 90.
- Karaca, E. (2008). Ölçme Ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. S. Erkan Ve M. Gömleksiz (Ed.). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaca, E. (2008). Test ve madde analizi (Ed.: Serdar Erkan ve Müfit Gömleksiz). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 55-77.
- Karahan, Ş. (2008). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz Yeterlik Algılarının Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. Ve Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 1(2): 167-179
- Karşahin, Ç. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Kaya, N. O. (2003). Fen Eğitiminde Kavram Haritaları, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13.
- Kılıç, G. B. (2006). Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi, İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, A. Ve Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç Ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 117-127.
- Korkmaz, H. (2004). Fen Ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Kuran, K., Ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6(12): 209-234
- Kutlu, Ö. (2007). Öğrenci Başarısının Belirlenmesinde Kullanılan Yeni Yaklaşımlar. A. Hakan (Ed.). Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kutlu, Ö., Doğan, C.D. Ve Karakaya, İ. (2010). (3. Baskı). Öğrenci Başarısının Belirlenmesi Performansa Ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçükkaragöz, H. (2003). Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi. Gelişim Ve Öğrenme.(Editör Binnur Yeşilyaprak) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Liu, X. (2008). Measuring Teachers' Perceptions Of Grading Practices: Does School Level Make A Difference? Northeastern Educational Research Association (Nera) Annual Conference Proceedings.

- Maral, D. Y. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri Ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Çanakkale.
- MEB (2006). Temel Eğitim Destek Programı Öğretim Programlarının (İlköğretim 6. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen Ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) Değerlendirme Raporu.
- MEB (2008). İlköğretim Fen Ve Teknoloji 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı. (Birinci Baskı). Ankara: Devlet Kitapları.
- MEB (2011). Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme. [Http://Mebk12.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/34/40/973505/Dosyalar/2014_04/16094408_Alternatiflmearayentemleri.Pdf](http://Mebk12.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/34/40/973505/Dosyalar/2014_04/16094408_Alternatiflmearayentemleri.Pdf), Erişim Tarihi: Ocak, 2017.
- MEB (2005). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Kılavuzu. Erişim Adresi: Otmg.Meb.Gov.Tr/Yetgenel.Html. Erişim Tarihi: Şubat 2017.
- MEB (2009). Öğretmenlik Mesleki Genel Yeterlikleri. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Nalbantğlu, Eyitmiş, A. (2007). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kahramanmaraş.
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen Adayları İçin Ölçme Ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Ab Ant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 85-94.
- Nazlıççek, N. Ve Akarsu, F. (2008). Fizik, Kimya Ve Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarıyla İlgili Yaklaşımları Ve Uygulamaları. Eğitim Ve Bilim Dergisi, 33 (149).
- Öncü, H. (1999). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Yaysan A.Ş.

- Özbaşı D, Çıkrıkçı-Demirtaşlı N. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliklere ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi; 2013; 46/2, 25-46.
- Özbilen, F. M. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Hakkındaki Görüşleri: Kars İli Örneği.
- Özçelik, D.A. (2010). Ölçme Ve Değerlendirme (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme(Geliştirilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi İstanbul, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Özsevgeç, T. (2008). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Ö. Taşkın (Editör). Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pektaş, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Pektaş, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pullu, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri ve uygulamaları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.
- Sarı, F. (2014). İlköğretim Birinci Kademe Performans Görevlerinin Öğretmen Ve Veli Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

- Sağ, R., Savaş, B., Sezer, R. (2009). Burdur'daki Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri, Sorunları ve İhtiyaçları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1, Sayfa 37-56
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. E. Karip (Ed.). Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2014). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim Öğrenme Ve Öğretim. Ankara: Pegem Akademi.
- Stiggins, R. J., Ve Conklin, N. F. (1988). Teacher Training In Assessment. Portland, Or: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Stronge , J.,H., Tucker, P. D., Hindman,J.,L. (2004). “Hanbook For Qualities Of Effective Teachers” Ascd.Abd.S:32.
- Susuwele-Banda, W. J. (2005). Classroom Assessment In Malawi: Teachers' Perceptions And Practices In Mathematics, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Virginia Polytechnic Institute And State University.
- Şahin, A. E. (2004). Öğretmen Yeterliklerinin Belirlenmesi. Bilim Ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5, 58.
- Şahin, Ç. Ersoy, E. Ve Artar, A. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algılar. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 18, Sayı 2, Sayfa 363-386.
- Şahin, M. ve Uysal, İ. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki öz-yeterlik algılarının incelenmesi. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BÜEFAD), 2(2), 190-207.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenlik ve Geçerlik. (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

- Şişman, M. (2003). “Öğretmenlik Mesleğine Giriş”. 6. Baskı. Pegema Yayıncılık. Ankara.
- Şişman, M., Acat, M. B. (2003). “Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 13, Sayı1, S:235-250.
- Tabachnick, G., B., Fidell, S., L., (2001). Using Multivariate Statistics, Fourth Edition, Allynand Bacon, A Pearson Education Company. <http://www.er.uqam.ca/nobel/r16424/PSY7102/Document3.pdf> (Erişim tarihi: Mart 2017)
- Tan, Ş. Ve Erdoğan, A. (2004). Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırmaları İnceleme Yeterlikleri. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (26), 343-353.
- Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tekindal, S. (2009). Okullarda Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tschannen-Moran, M., Ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Construct. Teaching And Teacher Education, 17, 783-805.
- Tıtkı., (2005). Talim Terbiye Kurulu Taslak Kitabı. İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu 6., 7. Ve 8. Sınıflar. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- Tuncel, T (2013). İlköğretim Okullarında Uygulanan Ölçme Ve Değerlendirme Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma (İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tuncer, M. Ve Yılmaz, Ö. (2012). Kıdem Değişkeni Açısından Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Kullanımı Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1 (4).
- Turgut, M. F. (1997). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları(8. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turgut, M. F. Ve Y. Baykul, (2010). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, Ü. (2013). Farklı Türlerde Eğitim Hizmeti Veren Okul Öncesi Eğitim Kurumu Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterliklerine Ait Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi-Birey Ve Öğrenme. Ankara: Bilim Yayınları.
- Üztemur, S. S., ve Metin, C. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları Ve Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. E-Ajeli (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction), 3(2).
- Volante, L. Ve Fazio, X. (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications For Teacher Education Reform And Professional Development. Canadian Journal Of Education, 30, 749-770.
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S. Ve Karamustafaoğlu, O. (2005). İlköğretimde Fen Ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, S., Karamustafaoğlu, S. Ve Karamustafaoğlu, O. (2005). İlköğretimde Fen Ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Yaykın, N. (2015). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi: Çanakkale.
- Yayla, R. (2012). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknikleri Ve Uygulamaları Hakkındaki Görüş Ve Düşüncelerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Yıldız, S. (2011). İlköğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili branş öğretmenlerinin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2002). Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitap Evi.
- Yurdabakan, İ. Ve Uzun, A. (2011, Nisan). İlköğretim 4. Ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Değerlendirme Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, 2nd International Conference On New Trends İn Education And Their Implications, Antalya. [Http: //Www.İconte.Org/Fileupload/Ks59689/File/044.Yurdabakan_Uzun\[1\].Pdf](http://Www.İconte.Org/Fileupload/Ks59689/File/044.Yurdabakan_Uzun[1].Pdf)
Erişim Tarihi: Ocak, 2017.

EKLER

Ek 1. Milli Eğitim Bakanlığından Alınan İzin Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605-E.1971729
Konu: Araştırma İzni

19.02.2016

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi: Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik 02/02/2016 tarihli ve 81576613/605 1191156 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emine GEÇİM'in, "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliklerine Sahip Olma Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" isimli tez çalışmasının, Elazığ ve Bitlis illerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmasına yönelik izin talebi hakkındaki ilgi yazı ve ekleri, Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan Komisyona tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü anketin** kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi şartı ile araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Cem GENÇOĞLU
Bakan a
Genel Müdür

Ek:
1-Mühürlü Anket Formu (2 sayfa)
2-İlgi yazı ve ekleri

**BELGENİN ASLI
ELEKTRONİK İMZALIDIR**

Dağıtım:
Gereği:
Fırat Üniversitesi Rektörlüğüne
(Genel Sekreterlik)
(İlgi yazı konmadı)

Bilgi:
Elazığ ve Bitlis Valiliği
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne

Elektronik Adı: www.meb.gov.tr
Ataöğk Biv. 06648 Kızılay-ANKARA

Bilgi için: Fatma EFENDİOĞLU (Şef)
Tel: (0 312) 413 16 22 Fax: (0312) 417 71 08

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalandıktan http://evrak.sagun.meb.gov.tr adresinden f919-08c6-3ce7-bd4d-323f kodu ile teyit edilebilir

Ek 2. Anket Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirme yeterliklerini belirlemektir. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar bilimsel bir çalışmada kullanılacak, kişisel bilgileriniz ve verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır.

Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi belirleme amacıyla hazırlanan sorulardan oluşmaktadır. Soruları samimi ve doğru olarak yanıtlamanız araştırma amaçları bakımından son derece önemlidir. İsim belirtmenize gerek yoktur. Lütfen formdaki bütün maddeleri eksiksiz bir şekilde cevaplayınız. Araştırmaya yapacağınız katkı için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Murat TUNCER
Sınıf Öğretmeni Emine GEÇİM

BİRİNCİ BÖLÜM

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Görev Yeriniz: İl Merkezi (Yazınız):..... İlçe (Yazınız):.....

İstihdam Şekliniz: Kadrolu () Ücretli ()

Mezun Olduğunuz Fakülte: Eğitim Fakültesi () Fen Edebiyat Fakültesi () Diğer (Yazınız):.....

Eğitim Durumunuz: Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mesleki Kıdeminiz: 1–5 Yıl () 6–10 Yıl () 11–15 Yıl () 16 ve üzeri ()

Okuttuğunuz Sınıfın Mevcudu: 20 kişi ve daha az () 21-30 kişi () 31-40 kişi () 40 kişi ve üstü ()

Okuttuğunuz Sınıf: Birleştirilmiş Sınıf () 1.Sınıf () 2.sınıf () 3.Sınıf () 4.sınıf ()

İKİNCİ BÖLÜM

1. Ölçme ve değerlendirmeye niçin başvurursunuz ? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- () Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini öğrenme
- () Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleme
- () Öğrencilerin öğrenme düzeylerini yoklama

2. Kullandığınız Ölçme Araçlarını sıklık durumuna göre sıralayınız.

.....

.....

3. Ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlama, uygulama ve puanlamada kendinizi ne kadar yeterli görüyorsunuz?

	Yeterliyim	Kararsızım	Yetersizim
Hazırlama	()	()	()
Uygulama	()	()	()
Puanlama	()	()	()

4. Hangi konularda ölçme ve değerlendirme ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyacı duymaktasınız?

.....

.....

.....

.....

Lütfen Arka Yüze Geçiniz---->

Maddeleri İşaretleme Yönergesi: Her maddeye 1 ile 5 arasında bir puan vermeniz gerekmektedir.

[Örneğin (5) veya (2)] Sayılar ve anlamları aşağıdaki gibidir:

1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum

NO	MADDELER	Katılma Düzeyiniz
Aşağıdaki Maddelerde Belirtilen Konularda Kendimi <u>Yeterli Bulmaktayım</u>		
1	Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağıma karar vermede,	()
2	Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapmada,	()
3	Öğrenci çalışmalarını (proje, ödev, vb.) düzenli kontrol etmede,	()
4	En uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulamada,	()
5	Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test etmede,	()
6	Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını (Portfolyo, kavram haritaları, gezi, gözlem, görüşme vb.) belirlemede,	()
7	Ölçme araçlarını çeşitlendirmede,	()
8	Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenlemede,	()
9	Öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini izlemede,	()
10	Etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanmada,	()
11	Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmede,	()
12	Öğrencilerin diğer öğrencileri değerlendirmelerini (akran değerlendirme) sağlamada,	()
13	Ölçme verileri doğrultusunda öğrencilerin kendilerini (öz değerlendirme)değerlendirmelerine olanak sağlamada,	()
14	Ölçme sonuçlarını daha iyi bir öğretim için kullanmada,	()
15	Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçmede,	()
16	Ölçme sonuçlarını öğrenci, veli , yöneticiler ve öğretmenler ile paylaşmada,	()
17	Ölçme sonuçlarını uygun teknikler kullanarak yorumlayabilmede,	()
18	Öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşma düzeylerini ölçebilecek en uygun ölçme yöntem ve stratejilerini uygulayabilmede,	()
19	Öğrenmelerde geri bildirim sağlayabilmede,	()
20	Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürebilmede,	()
21	Ölçme sonuçlarını yorumlayabilmede,	()
22	Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz edebilmede,	()
23	Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem vermede,	()
24	Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirebilmede,	()
25	Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapmada,	()
26	Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşmada,	()
27	Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçmede ve uygulamada,	()
28	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirebilmede,	()
29	Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre gerekli gördüğüm düzenlemeleri yapabilmede,	()
30	Gerektiğinde ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirebilmede,	()
31	Öğrencilerin gelişim düzeylerini izlemeye yönelik süreç değerlendirmesini de düzenli olarak yapmada,	()
32	Öğrencilere ölçme sonuçlarını not alarak belirtip raporlaştırmada,	()
33	Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik etmede,	()
34	Ölçme sonuçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin yeni öğrenme hedefleri belirlemelerine rehberlik etmede,	()

Yukarıdaki ifadeler dışında ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşadığınız ve belirtmeyi istediğiniz durumları veya önerilerinizi lütfen aşağıdaki bölüme yazınız:

.....
.....
.....

Ek 3. Orijinallik Raporu

Turnitin Orijinallik Raporu

Page 1 of 65

Turnitin Orijinallik Raporu

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Emine Geçim tarafından
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİNE SAHİP OLMA DÜZEYLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezleri) den

Benzerlik Endeksi
%22

Kaynağa göre Benzerlik
Internet Sources: %19
Yayınlar: %11
Öğrenci Ödevleri: %8

15-May-2017 15:33 EEST' de işleme
kondu
NUMARA: 814413488
Kelime Sayısı: 29560

kaynaklar:

- 1 2% match (30-Nis-2015 tarihli internet)
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol13say3/v13s3m10.docx>
- 2 1% match (29-Oca-2013 tarihli internet)
<http://ilkogretim-online.org.tr/vol12say1/v12s1m8.doc>
- 3 1% match (02-Ara-2014 tarihli internet)
http://dosya.marmara.edu.tr/acf/bylo/formasyon%20ders%20notlar%C4%B1/Biyoloji_Dersi_9_s_n_f_relim_Program_.pdf
- 4 1% match (29-Eyl-2014 tarihli internet)
http://dersyap.com/e-kitap/B%C4%B0YOLUJİ_11_2011.pdf
- 5 1% match (28-May-2012 tarihli internet)
<http://www.bozuyukeml.k12.tr/dosyalar/f515202bb981ec9c0045d3f11b9cd7.doc>
- 6 1% match (18-Nis-2017 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Bahçeşehir University on 2017-04-18
- 7 1% match (23-Kas-2016 tarihli internet)
<http://docs.neu.edu.tr/library/6361247324.pdf>
- 8 1% match (24-May-2015 tarihli internet)
<http://ackeriism.aku.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/3385/446583-G%FCne%20%20HALACI%20TEZ.doc?sequence=1>
- 9 1% match (30-Haz-2016 tarihli internet)
<http://gl-biyoloji.blogspot.com/2013/10/performans-calsmalar-icin-eklamalar.html>
- 10 1% match (20-Haz-2013 tarihli öğrenci ödevleri)
Submitted to Yeditepe University on 2013-06-20
- 11 < 1% match (01-Eki-2011 tarihli internet)
<http://edremit10.meb.gov.tr/eqt-ogretmen-yeterlilikleri.asp>
- 12 < 1% match (11-Eki-2015 tarihli internet)
http://www.researchgate.net/publication/281081460_EVALUATION_COMPETENCIES_AND_ATTITUDE_SCALE_VALIDITY_and_RELIA
- 13 < 1% match (02-Nis-2017 tarihli internet)
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/turje/article/download/5000087523/5000081385>
- 14 < 1% match (01-Eyl-2011 tarihli internet)
<http://www.rehberlik.biz/tag/okul-aile-dayanismasi/>
- 15 < 1% match (03-Ağu-2015 tarihli internet)
http://www.researchjournal.com/Makaleler/1203417450_17%20G%c3%bciden%20Akde%20c4%9f.pdf
- 16 < 1% match (15-May-2015 tarihli internet)
<http://mehmetakif.edu.tr/>
- 17 < 1% match (02-Eki-2015 tarihli internet)

Celal YILMAZ
Bilgisayar Uzmanı

ÖZGEÇMİŞ

1990 Elazığ doğumlu olan Emine GEÇİM, Lisans eğitimini Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yapmıştır. Daha sonra 2013 yılı Ağustos ayında Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak Bitlis ili Güroymak ilçesinde göreve başlamıştır. 2014 yılında Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programına başlamıştır. Şimdi ise Bingöl ili Merkez İlçesinde bulunan Ağaçeli 100.yıl İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

e-posta: eminegecim@gmail.com

