

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
EĞİTİMSEL DEĞERLENDİRMELERDE ETİK İLKELERE
BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Vural YILDIZ

DİYARBAKIR- 2019

**T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
EĞİTİMSEL DEĞERLENDİRMELERDE ETİK İLKELERE
BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**HAZIRLAYAN
Vural YILDIZ**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi İsmail KINAY**

DİYARBAKIR- 2019

T.C

DİCLE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DIYARBAKIR

Vural YILDIZ tarafından yapılan “Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerine Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan: Doç. Dr. Serkan ÜNSAL.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR.....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: 16 / 07 / 2019

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

/ /2019

Prof. Dr. İlhami BULUT

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Vural YILDIZ

16/07/2019

ÖNSÖZ

Eğitime yönelik iyileştirme çabaları ülkemizin en önemli gündem konularından birisidir. Ancak bu iyileştirme çabalarında sınıfta neler olup bittiği göz ardı edilmemelidir. Çünkü iyileştirme çalışmalarında başarının her zaman organizasyonun en küçük biriminde yapılanlara dayandığı görülmektedir. Bu bakımdan, eğitimde hedeflenen köklü değişimlerin gerçekleştirilebilmesi için sınıfta verilen eğitimin niteliği önemlidir. Ülkemizde yıllarca geçti-kaldı bağlamında ve çoğunlukla not verme amaçlı yapılan eğitimsel değerlendirmelerin bütün paydaşlar için çok değerli faydaları ıskalanmaktadır. Bu araştırmanın eğitimsel değerlendirme uygulamalarına yönelik bir farkındalık yaratacağı ve alana katkıda bulunacağı inancı taşımaktadır.

Yüksek lisans eğitimi ve bu araştırmanın olgunlaşma sürecinde değerli görüşlerinden ve desteklerinden her zaman yararlandığım bazı isimlerini anmayı bir borç biliyorum. Öncelikle değerli önerileri, sonsuz sabrı, yapıcı eleştiri ve geri dönütleri ile her zaman desteğini hissettiğim danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi İsmail KİNAY'a; yüksek lisans eğitimim boyunca tecrübeleri ve bilgi birikimlerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Behçet ORAL'a, Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR'a, Doç. Dr. Bayram AŐILIOĐLU'na, Doç. Dr. Abidin DAĞLI'ya ve Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN'a ve tez yazım sürecindeki katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Mustafa İLHAN'a, Araç. Gör. Serpil ÇELİKTEN'e ve jüri üyesi Doç. Dr. Serkan ÜNSAL'a teşekkür ederim. Ayrıca kıymetli aileme, eşime ve biricik kızım Rona'ya sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Vural YILDIZ

Diyarbakır- 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

BİLDİRİM	Error! Bookmark not defined.
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	8
1.6. Tanımlar.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. EĞİTİM PROGRAMLARI	10
2.1.1. Eğitim.....	10
2.1.2. Eğitim Programları ve Öğeleri.....	11
2.2. SINIF İÇİ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI	16
2.2.1. Sınıf İçi Değerlendirme	16
2.2.2. Değerlendirme Sürecinin Planlanması	24
2.2.3. Değerlendirme Aracının Uygulanması.....	30
2.2.4. Değerlendirme Sonuçlarının İletilmesi.....	34
2.3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİ.....	38
2.3.1. Değerlendirmede Etik.....	38
2.3.2. Ölçme ve Değerlendirme Yeterliği.....	41
2.3.3. Öğretmenlik Meslek Yeterlikleri Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Geliştirme Çalışmaları	45
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	48

2.4.1.	Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	49
2.4.2.	Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	56
2.4.3.	İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi	62
3.	YÖNTEM.....	64
3.1.	Araştırmanın Modeli	64
3.2.	Evren ve Örneklem	64
3.3.	Veri Toplama Aracı	65
3.4.	Verilerin Analizi	66
4.	BULGULAR	69
4.1.	Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İkelere Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular	69
4.2.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular	69
4.3.	Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular	70
4.4.	Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular	70
4.5.	Alan Değişkenine İlişkin Bulgular	71
4.6.	Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Bulgular.....	72
4.7.	Ölçme ve Değerlendirme Seminerine Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular	73
5.	TARTIşMA	74
6.	SONUÇ VE ÖNERİLER.....	81
6.1.	Sonuçlar	81
6.2.	Öneriler	81
6.2.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	81
6.2.2.	İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	82
KAYNAKLAR.....		83
EKLER		99
ÖZGEçMİş		106

ÖZET

Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ortaokullarda çalışan öğretmenlerden basit seçkisiz yoluyla seçilen 601 öğretmen oluşturmaktadır. Veri analiz sürecinde betimsel istatistiklerle veri setinin doğruluğu kontrol edilmiş ve üç bireyin uç değer olduğu gözlenmiştir. Böylelikle veri seti 598 olarak düzenlenmiştir ve veri setinde yer alan bireylerin toplam puanlarına ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek betimsel düzeyde incelemeler yapılmıştır. Betimsel düzeydeki incelemelerden sonra grupların ortalama puanlarının karşılaştırılmasına yönelik alt problemlere cevap vermek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t- testinin kullanılması amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak Alkharusi (2016) tarafından geliştirilen ve İlhan, Güler ve Kinay (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Ölçeği (EDEİBÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere “tamamıyla bağlıyım” düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin alanlarına göre eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öte yandan, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerinde cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, haftalık ders saati ve ölçme ve değerlendirme hizmet içi eğitimlerine katılma durumu değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkeler, Etik, Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri, Öğretmenlik Meslek Etiği

ABSTRACT

Investigation of Secondary School Teachers' Adherence Level to Ethical Principles in Educational Assessment

The aim of this research was to investigate the secondary school teachers' adherence level to the ethical principles in educational assessment in terms of various variables. The descriptive survey research design was used in this research. The sample of the study consisted of 601 teachers who were selected from the secondary schools in the central districts of Diyarbakır (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) by simple random sampling. In the data analysis process, the accuracy of the data set was checked with descriptive statistics and it was observed that three individuals were extreme values. Thus, the data set was arranged as 598 and minimum, maximum, arithmetic mean and standard deviation values of the total scores of the individuals included in the data set were obtained and descriptive analyzes were conducted. After descriptive analysis, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent samples t-test were used to respond to sub-problems in order to compare the mean scores of the groups. In order to collect the data, Adherence to Ethical Principles in Educational Assessment Scale (AEPEAS) which was developed by Alkharusi (2016) and adapted into Turkish by İlhan, Güler and Kinay (2017) was used. As a result of the study, it was concluded that the teachers adhere to the ethical principles in educational assessments in "full adherence" level. In addition, statistically significant differences were found in levels of adherence to the ethical principles in educational assessment among teachers with respect to teaching subject area. On the other hand, no significant differences was found in levels of adherence to the ethical principles in educational assessment among teachers with respect to gender, teaching experience, educational attainment, number of hours of lessons per week and in-service training in measurement and assessment.

Keywords: Ethics, Ethical Principles in Educational Assessment, Measurement and Assessment Competencies, Teacher's Professional Ethics

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1.	Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	64
Tablo 2.	Levene Testi Sonuçları.....	67
Tablo 3.	Ortalama Puanları Yorumlamak İçin Puan Aralıkları ve Düzeyler	68
Tablo 4.	Betimsel İstatistikler.....	69
Tablo 5.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 6.	Kıdem Değişkeni Açısından Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistiksel	70
Tablo 7.	Kıdem Değişkeninin Düzeyleri Arasındaki Ortalama Farkının Test Edilmesine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	70
Tablo 8.	Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 9.	Alan Değişkeni Açısından Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 10.	Alan Değişkeninin Düzeyleri Arasındaki Ortalama Farkının Test Edilmesine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	71
Tablo 11.	Haftalık Ders Saati Açısından Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	72
Tablo 12.	Haftalık Ders Saati Değişkeninin Düzeyleri Arasındaki Ortalama Farkının Test Edilmesine Yönelik ANOVA Sonuçları	72
Tablo 13.	Ölçme ve Değerlendirme Seminerine Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

- AFT : Amerikan Eğitimcileri Birliği (American Federation of Teachers)
- JCSEE : Joint Committee on Standards for Educational Evaluation
- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
- NCME : Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi (National Council on Measurement in Education)
- NEA : Ulusal Eğitim Derneği (National Education Association)
- TAB : Test Araştırma Bürosu
- TED : Türk Eğitim Derneği
- TIMSS : Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)

1. GİRİŞ

Bu araştırmanın birinci bölümünde, ilk olarak problem durumu ifade edilmiştir. Daha sonrasında ise araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ile araştırma kapsamında kısa tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türk eğitim sisteminde değerlendirme veya sınav denildiğinde akla ilk olarak ortaöğretim ve yükseköğretime girişte uygulanan merkezi sınavlar gelmektedir. Merkezi sınav sistemi, sınırlı sayıda kamu görevine personel veya nitelikli okullara öğrenci seçim aracı olarak görev yapmaktadır ve eğitim sistemimiz büyük ölçüde sınavlara hazırlık ekseninde şekillendiği görülmektedir. Toplum olarak eğitim sistemimizin değerlendirilmesi yapılırken öğrencilerin bu merkezi sınavlardan almış oldukları puanlar, ortalamalar ve sonuçlar üzerinden çeşitli yorumlar geliştirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da sonuçların iyileştirilmesine yönelik sürekli girişimlerde bulunmakta; uygulanan merkezi sınavların kapsamı, soru tipleri, soru sayıları, sınavların sayısı gibi etkenler üzerinden reformlar gerçekleştirmektedir. Ancak öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin odağı olan sınıf ortamında neler olduğu öğretimde reform süreçlerinden ayrı tutulamaz. Çünkü sınıf içi değerlendirmeler hem öğrenciler üzerinde çok önemli etkilere sahiptir (Crooks, 1988: 439) hem de öğretmenlerin mesleki zamanlarının oldukça önemli bir bölümünü teşkil etmektedir (Pope, 2006: 25). Ayrıca sınıf içi değerlendirmelerin ve merkezi sınavların öğrenciler üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında Dorr-Bremme ve Herman (1986: 104) sınıf içi değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve geleceklerini etkilemede en az resmi sınavlar kadar kilit bir rol oynadığını ileri sürmüştür.

Eğitimsel değerlendirme, belirli koşullar altında belirli bir konu alanındaki bir içerik numunesinin öğrenci tarafından ne kadar öğrenildiğinin belirlenmesidir (Wickwire, 2003: 352). Daha açık ifadelerle, planlı etkinlikler aracılığıyla öğretme-öğrenme süreci ve öğrenciler hakkında çıkarımlarda bulunmak amacıyla yapılan ve çoğunlukla önceden oluşturulmuş kriterlere göre karşılaştırma yapılmasını sağlayan bilgi toplama ve düzenleme sürecidir (Lamprianou & Athanasou, 2009: 3). Sınıf içi değerlendirmeler, öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak öğrencilerin yükümlü oldukları öğretmen

yapımı sınavlar, müfredatla ilişkili testler, sözlü sınavlar ve çok çeşitli diğer performans etkinlikleri gibi görevleri içerir (Crooks, 1988: 439). Bu değerlendirme araçlarının formatı, uygulama ve puanlama şekli, süresi ve diğer tüm etkenler söz konusu sınıfın öğretmeni tarafından belirlenir (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 65). Bunlar öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaktan ziyade belirli öğretim hedeflerine odaklanmak ve konunun ne düzeyde edinildiğini belirlemeye yöneliktir (Mertler, 2003b: 9). Wickwire (2003: 353) eğitimsel değerlendirmelerin; (a) değerlendirme aracı veya araçlarının seçimi; (b) değerlendirmeye hazırlık; (c) gözlem yoluyla değerlendirmenin gerçekleştirme; (d) değerlendirme sonuçlarının puanlama ve raporlama; (e) değerlendirme sonuçlarının yorumlama; (f) değerlendirme sonuçlarını iletilme ve (g) değerlendirme sonuçlarından faydalanma şeklinde gerçekleştiğini ifade eder.

Sınıf içi değerlendirmeler, eğitimi etkileyen en potansiyel güçlerden birisidir (Crooks, 1988: 467). Değerlendirmeler aracılığıyla elde edilen veriler; öğrenme ve öğretme deneyimini geliştirip ilerletir (Wickwire, 2003: 352), öğretmenlerin belirli öğrenme güçlükleri olan çocukları tanımalarına ve onların ihtiyaç duydukları desteğin niteliğinin belirlenmesine yardımcı olur (Atim, 2012: 1), öğrencilerin çeşitli programlara yerleştirilmesini, ilerlemesinin izlenmesini, eğitim programı ve öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesini, okulun gelişimi için planlama yapılmasını, hesap verebilirlik işlevi görmesini ve ebeveynlere dönüt verilmesini sağlar (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 29), öğrencilerin belli amaçlar için gruplandırılmasına, öğrencilerin ön bilgilerine göre öğretimin hızını belirlenmesine ve ödüllendirme ve sınıf tekrarı gibi kararlar alınmasına yardımcı olur (Rudman, 1989: 1-2). Ayrıca sınıf içi değerlendirme etkinlikleri ulusal eğitim politikalarını da etkiler (McMillan, 2015: 21). Sınıf içi değerlendirmeler ile standart testlerdeki öğrenci performansı arasındaki ilişkiyi anlamaya yönelik yapılan araştırmalar, sınıf içi değerlendirmelerin niteliğini iyileştirmenin, geniş ölçekli değerlendirmelerdeki ortalama puanları da artırabileceğini ortaya koymaktadır (Stiggins,1999'dan aktaran: Mertler, 2003a: 5). Ancak öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarında hangi düzeyde yetkin oldukları kuşkusuz sonuçların üzerinde etkisi olacaktır ve bu durum birçok öğrencinin eğitim hedeflerine ulaşmasını engelleyebilir (Koloji-Keaikitse, 2016: 121).

Çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi ve beceri düzeylerinin beklentinin altında kaldığı görülmektedir (Çakan, 2004; Erdemir, 2007; Gül, 2011; Karaca, 2004; Kilmen, Kösterelioğlu & Kösterelioğlu,

2007; Şata, 2016; Temel, 1991; Volante & Fazio, 2007). Eğitimde değerlendirmenin önemine rağmen çok az öğretmenin değerlendirme tasarım ve analizine yönelik yeterli bir resmi eğitim alması (Guskey, 2003: 7) bu durumun bir sebebi olabilir. Stiggins (2002: 5) de öğretmenlerin lisans eğitimleri boyunca değerlendirmeyi öğrenme ve öğretme aracı olarak nasıl kullanacaklarına ilişkin öğrenme fırsatına nadiren sahip olduklarını öne sürer. Üniversitelerdeki ölçme ve değerlendirme dersleri, öğretmen adaylarının öğretimsel karar verme süreçlerinde değerlendirmenin rolünü kavramalarını sağlamak için tasarlanmıştır ve genel olarak öğretmen adaylarına sadece ölçme ve değerlendirmede temel kavramlarını tanıtmaktadır (Koloji-Keaikitse, 2016: 109). Dolayısıyla, öğretmenler değerlendirme becerilerini hizmet içi eğitim kursları, meslektaşlarının yardımı veya deneme yanılma yöntemleriyle edinmek zorunda kalmaktadırlar (Lamprianou & Athanasou, 2009: 1). Diğer taraftan rutin sınıf değerlendirmelerinin okul yönetimi tarafından çok az takip edildiği görülmektedir. Çoğu okuldaki yöneticiler, öğretmenlerin yaptıkları testleri sistematik olarak gözden geçirip eleştirmemektedirler (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 46). Gözden geçirmeye niyetli olsalar bile, okul yöneticileri değerlendirme süreçlerine yönelik yeterli bir eğitim almamışlarsa öğretmenlere yardımcı olmaları mümkün olmayabilir (Stiggins & Duke, 2008: 285).

Genel olarak öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmede uygulamalarında kendi başlarına oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır (Gullickson, 1984: 248). Yani, bir yönüyle sınıf içi değerlendirmelerin öğretmenlerin insafına terk edildiği söylenebilir. Pek çok çalışma sınıf içi değerlendirmelerde standart bir yaklaşımdan ziyade, her bir öğretmenin, değerlendirmenin etikliğine karar veren kişi olduğunu göstermektedir (Cirlan, 2017: 3). Brookhart (2004) bu durumu, öğretmenin değerlendirme pratiğinden kaynaklı olarak her sınıfın bir değerlendirme karakterine ya da ortamına sahip olduğunu ileri sürerek açıklar (Alkharusi, 2008: 245). Öğretmenler sınırlı zaman, başkalarının yüksek performans ve hesap verebilirlik talepleri ve kendilerinin etkili ve uygun öğretim sunmaları konusundaki kaygıları ile karakterize edilen bir bağlamda öğretimi gerçekleştirmeleri gerekir. Öğretim dünyasının bu özellikleri öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarına ve değerlendirmeyi kullanma becerilerine etki eder (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 5).

Bu durumda değerlendirme süreçlerinde bir takım etik dışı ve standartlara uygun olmayan davranışlar ortaya çıkabilmektedir. Standart olarak eğitimsel değerlendirmelerin etik boyutunu anlamak için etik kavramının genel kullanımının dikkate alınması yararlı

olacaktır. Aydın (2016: 17) etiği, “bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması; neyin yapılacağı ya da yapılmayacağı; neyin isteneceği ya da istenmeyeceğinin; neye sahip olunacağı ya da olunmayacağıın bilinmesi” olarak tanımlamaktadır. Öğrenci değerlendirmesiyle ilişkili etik ise, eğitimcilerin öğrenci değerlendirme uygulamalarında uymaları beklenen davranışları veya kuralları irdelemektedir (Johnson, Green, Kim, & Pope, 2008: 521). Sınıf içi değerlendirmelere yönelik geliştirilen etik ilkeler öğretmenlerin maruz kalabileceği etik ikilemlerle baş edebilmeleri için bir kılavuz özelliği taşımaktadır (Schmeiser, Geisinger, Johnson-Lewis, Roeber & Schafer, 1995: 17). Wickwire (2003: 353) bu etik ilke ve standartların, değerlendirmelerin bütünlüğünü vurguladığını ve nitelik, yeterlilik, ihtiyaç, uygunluk, anlamlılık, gerçeklik, doğruluk, açıklık ve fırsat eşitliği gibi anahtar kavramlara odaklandığını öne sürer. Lamprianou ve Athanasou’ya (2009: 9) göre değerlendirme ile ilgili etik açıdan temin edilmesi gereken durumları; bütün öğrencilerin uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve adil bir şekilde puanlanması, değerlendirme sonuçlarının öğrenciler için bir mağduriyet yaratmaması, değerlendirmelerin öğrencilerin faydasına olacak şekilde ele alınması, mahremiyetin ve gizliliğin sağlanması şeklinde sıralamıştır.

Öğrenci değerlendirme süreçlerinde standartlar sağlamak amacıyla yönetmelik ve mesleki yeterlikler belgeleri düzenlenmiş olsa da sınıf ortamının çok boyutluluk, eş zamanlılık, acillik, tahmin edilemezlik, yaşanmışlık gibi kendi özgü karakteristikleri yerinde ve doğru karar verme süreçleri üzerinde etkili olmaktadır (Doyle, 1986’dan aktaran: McMillan, 2015: 29-30). Sınıf ortamına özgü bu gibi durumlar öğretim süreçlerinin tümünde olduğu gibi değerlendirme sürecinde de bir takım etik olmayan durumlara sebep olabilmektedir. Öğrenciler en erken okul deneyimlerinden itibaren, sınıf içi değerlendirmelerin sonucunda kendilerine sağlanan bilgiler ışığında, hayatlarını şekillendirici sonuçlar edinirler. Bu sonuçlar zamanla, öğrencilerin başarıya ulaşım ulaşamayacaklarına ilişkin öz yargıları üzerinde muazzam bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla öğrenme gayretleri ve öğrenmeye ayıracakları zaman ve eğitim deneyimine ne kadar istekli bir şekilde dâhil olacakları bu sonuçlardan etkilenecektir (Stiggins & Chappuis, 2005: 1). Değerlendirme sonuçları, özellikle notların ödül ve cezalarla ilişkilendirildiği okul sistemlerinde veya ailelerde öğrencilerin mevcut yaşamlarını daha ciddi bir şekilde etkileyebilir (Tierney, 2015: 5). Değerlendirme sonuçlarının uzun yıllardır daha çok geçti-

kaldı bağlamında ele alındığı ülkemizde de (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 2) elde edilen sonuçların öğrencilerin hayatları üzerinde ciddi etkileri vardır.

Değerlendirmenin esası sınav kâğıtları, notlar ya da karmaşık puanlama sistemleri değildir. Değerlendirme; öğrenmenin gerçekleştiğini ispatlamak için bir takım görev ve etkinlikleri nasıl kullanmamız, öğrencilerin bir şeyi hangi düzeyde bildiği veya yapabildiğini görmek ya da kendi öğretim yöntemlerimizi ve öğretimin etkililiğini değerlendirmek için veriler sağlama meselesidir (Lamprianou & Athanasou, 2009: 10). Aynı zamanda sınıf içi değerlendirme etik konuları barındıran bir uygulamadır (Pope, 2006: 25). Ölçme ve değerlendirme sağlıklı bir şekilde uygulanmadan, öğretimin kalitesi konusunda sağlıklı bir fikir edinilemez, öğrenenlerin düzeyi ve ihtiyaç duyulan düzenlemeler belirlenemez dolayısıyla bir bütün olarak ele alınacak olursa eğitim-öğretim sisteminin dinamizmi bozulur. Bu durumun önemine dikkat çeken Stiggins (2002: 1), ABD'deki öğrenci başarısının en üst düzeye çıkarılması için sınıf içi değerlendirme uygulamalarının iyileştirilmesine çok daha fazla önem verilmesi gerektiği ileri sürmektedir. Öğretmenler sorumlu oldukları ve öğretim hizmeti sundukları; dolayısıyla idareleri altında olan bireylerle uğraştıkları için etik kararlar almaları beklenir (Colnerud, 1997: 627). Bilgi ve becerileri doğru bir şekilde ölçemeyen değerlendirme sonuçlarının neden olacağı potansiyel eğitimsel zararlar vardır. Ayrıca merkezi sınavlara özgü kaygı ve stres şeklinde öğrencinin etkileneceği duygusal tahribatlara da sebep olacaktır. Bu durum öğretmen-öğrenci ilişkisini de etkileyecektir. Öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı güven ilişkisi, öğrencinin haksızlık olarak algıladığı değerlendirmeler ile zarar görebilir (Green, Johnson, Kim, & Pope, 2007: 1009). Mertler (2003b: 4) dünyadaki en enerjik, ilginç ve bilgili öğretmenlerden biri olsanız bile öğrencilerinizin performansını doğru ve tutarlı bir şekilde değerlendiremiyorsanız öğrencilerinize haksızlık yapıyor olduğunuzu ileri sürmüştür.

2018 yılında yapılan değişiklikle birlikte ortaokul düzeyinde sınıf içi değerlendirme notlarının öğrencilerin gelecek hayatları üzerinde önemli bir etkiye sahip olacağı yeni bir döneme girilmiştir. Yeni düzenlemeyle birlikte 2017-2018 eğitim öğretim yılında sekizinci sınıftan mezun olan 1.192.799 öğrenciden 971.657'si merkezi sınava katılmış olmasına rağmen sadece 127.420 öğrenci merkezi sınav puanları esas alınarak çeşitli okullara kayıt hakkı kazanmıştır (MEB, 2018a: 13). Geriye kalan yaklaşık bir milyon öğrenci yerel yerleştirme kapsamında öğrencilerin "ikamet adresleri, ortaokullarda bulunışlukları, tercih

önceliği, okul başarı puanları, devam-devamsızlık ve yaş” kriterleri göz önünde bulundurularak ortaöğretime yerleştirilmiştir (MEB, 2018b: 13). Ayrıca, bazı ülkeler öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarına daha fazla odaklanmak için merkezi sınavları rafa kaldırdıkları görülüyor (Lamprianou & Athanasou, 2009: 1). Sınıf içi değerlendirmelerin niteliğine ilişkin kaygılar sebebiyle bu konu son yıllarda oldukça fazla ilgi çekiyor (Zhang & Burry-Stock, 2003: 323). Ülkemizde de son yıllarda yapılan değişikliklerde sınıf içi değerlendirmelere verilen önemin arttığı görülmekte ve bu durum doğal olarak sınıf içi değerlendirmelerin niteliği ve öğretmenlerin etik ilkelere bağlılık düzeyleri üzerine düşünmeyi anlamlı kılmaktadır.

Öğretmenler tarafından tasarlanan çeşitli değerlendirme yöntem ve araçları öğrencilerin öğrenme ortamlarını, kendilerine yönelik akademik algılarını, eğitim durumlarını ve sosyoekonomik fırsatlarını şekillendirir (Dorr-Bremme & Herman,1986: 104). Adil ve etik olmayan bir ölçme ve değerlendirme süreci geniş bir öğrenci kitlesinin geleceğine etki edecek; adil olmayan yerleştirmeler mümkün olabilecektir. Öğretmenlerce çok masum kabul edilebilecek kimi “ufak” etik dışı davranışlar öğrencilerin gelecekleri üzerinde “büyük” etkilere sahip olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin davranışlarının etik boyutlarıyla ilgilenmeleri ve varsa eksikliklerinin farkında olmalarını sağlamak ölçme ve değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesine destek sunabilir. Mevcut durumda merkezi değerlendirme sonuçlarına ilişkin güncel tartışmalar kamuoyunda oldukça ilgi çekiyor. Ancak sınıf içi değerlendirmeler çok önem arz etmesine rağmen az sayıda kişi bu önemin farkında ve neredeyse hiçbir okul yetkilisi bunu nasıl ele alacağını bilmiyor (Stiggins, 2002: 1). Mevcut değerlendirme alışkanlıklarımız da, pek çok öğretmenin dikkate almadığı etik dışı nedenlerden dolayı çok sayıda öğrenciye zarar veriyor olabilir. Bu nedenle, bu araştırmada öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmeleri gerçekleştirirken benzer etik ilkeleri ve yönergeleri takip edip etmedikleri çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrenci başarısının değerlendirilmesi, yaygın bir şekilde kullanılan ve öğrenciyi pek çok şekilde etkileyen hızla değişen, çeşitlenen ve genişleyen bir uygulamadır (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 2). Ülkemizde de eğitim ve öğretim sürecini geliştirmek amacıyla mesleki yeterlik belgeleri yayınlanmakta ve bu belgelerde kapsamı ve beklentileri

sürekli değişen ölçme değerlendirme uygulamalarının çağdaş yaklaşımlara göre düzenlenmesi amacıyla çeşitli ilkelere yer verilmektedir. Ancak yapılan çalışmalar göstermektedir ki öğretmenler ilgili mevzuatı ve değişiklikleri çok yakından takip etmemektedirler. Örneğin Türk Eğitim Derneği (2009: 163) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yüzde 84'ünün Tebliğler Dergisi'ni takip etmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitimsel değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin mevcut tutum, yeterlik ve uygulamalarını incelemeyi anlamlı kılmaktadır. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme yeterliklerini ortaya çıkaracak bilgileri toplamak, yeteneklerini ve yetersizliklerini belirlemek çok önemlidir. Bu bilgiler öğretmenlerin eğitimini ve mesleki gelişimlerini yürüten kurumlar tarafından kullanılabilir (Koloji-Keaikitse, 2016: 110).

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere bağlılıkları hangi düzeydedir?
 2. Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeyleri;
 - a) Cinsiyet,
 - b) Mesleki kıdem,
 - c) Eğitim düzeyi,
 - d) Alanı,
 - e) Haftalık ders saati,
 - f) Daha önce ölçme değerlendirme ile ilgili seminerlere katılma
- değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim, hızla değişen günümüz dünyasının ruhunu yakalamaya yarayacak en önemli araçtır. Yoğun bilgi bombardımanı altında, doğru ve yanlışın ayırdını yapabilmek ve hızlı değişimlere karşı uygun bir duruş sergileyebilmek önemli bir konudur (Çelikkale ve Aslan, 2006: 8). Bu açıdan öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü öğrenciler, öğretmenleri çağdaş değerlerin bir temsilcisi olarak görürler (Aydın, 2012: 8). Geleceğin toplumunu oluşturacak öğrencilerin kazandığı davranışlar altında yatan etik ilkeler ve

değerler, bir öğretmenin sergilemiş olduğu etik davranışlarla yakından ilgilidir (Çelebi ve Akbağ, 2012: 425). Buradan hareketle öğrencilerin edindikleri davranışların temelinde yatan etik ilkelerin oluşturulmasında sorumlu olan öğretmenlerin etik davranışlarının düzeylerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır.

Sınıf düzeyinde öğrenci değerlendirme, öğretme ve öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olmaya devam etmektedir ve birçok ülkede eğitim politikalarının ve uygulamalarının hayata geçirilmesi için itici bir güçtür. Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde sorunlar yaşadıkları görülmekte ve araştırmalar öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sırasında aldıkları değerlendirme eğitiminden memnun olmadıklarını göstermektedir (Koloji-Keaikitse, 2016: 107). Ayrıca, hem kamu kurumlarında hem de özel işletmelerde kamuoyu tarafından hoş karşılanmayan kimi davranışların bazen etik olmayan tutumlardan kaynaklandığı görülmektedir. Zaman zaman yerel ve ulusal basında da yer alan bu istenmeyen durumların başrolünde öğretmenler olabilmektedir. Öğretmenlerin, davranışlarının etik boyutu hakkındaki farkındalıkları, etik olmayan uygulamaları tanımaları ve bunları önleyebilmeleri için yararlı olabilir. Bu araştırma, bu alanda daha önce yapılmış sınırlı sayıda araştırma nedeniyle, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere bağlılık düzeylerinin belirlenmesi ve konu ile ilgili önerilerin geliştirilmesi bakımından alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul öğretmenleri ile,
2. Veri toplama aracında yer alan maddeler ve araştırmaya katılanların bu maddelere verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek maddelerine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Etik: Bütün etkinlik ve amaçların yerli yerine konulması; neyin yapılacağı ya da yapılmayacağı; neyin isteneceği ya da istenmeyeceğinin; neye sahip olunacağı ya da olunmayacağıın bilinmesidir (Aydın, 2016: 17).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2017: 4).



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM PROGRAMLARI

2.1.1. Eğitim

Eğitim gündelik hayatta sıklıkla karşımıza çıkan bir kavramdır. Dünyaya gözlerini açan bir bebek; anne, baba ve yakın çevresinin yardımıyla dış dünyayı tanır ve hayatını kolaylaştıran ve zenginleştiren bir takım davranış örüntüleri geliştirir. Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için çabalayan ebeveynler veya yakın çevre bu süreci “eğitim” olarak adlandırır (Küçükahmet, 2003: 2). Şişman da (2012: 4) eğitimi “doğumdan ölüme kadar hayatın her alanını ve anını kapsayan” bir süreç olduğunu belirtir. Ancak bazen aşırı korumacılık veya ebeveynlerin eğitimsizliği sonucunda çocuklarda istenmeyen davranış edinimleri söz konusu olabilmektedir. Oysa çocuk eğitiminin amacının, bireyi topluma yararlı hale getirme olması gerektiğini bilen bütün profesyonel kuruluş veya eğitimciler bireyin kazandığı davranışları nedenleri ve sonuçları bağlamında daha geniş bir spektrumdan ele alır. Bu yönüyle ele alındığında, gelişigüzel öğrenmelerden farklı olarak gerçek eğitim ortamlarında çocuğun belirlenen amaçlar doğrultusunda yetişmesi, olumsuz davranışlarının önüne geçilmesi ve olumlu davranışların pekiştirilerek süreç sonucunda topluma yararlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanır (Küçükahmet, 2003: 2). Toplumsal hayatın bir alt bileşeni olarak ele alınan ve kamu hizmeti olarak sunulan eğitim, “bireyler arasında kültürel benzerlik ve ortaklıkları sağlamayı” amaçlar (Şişman, 2012: 5).

İnsanoğlu eğitim üzerine düşündüğü günden beri eğitimin tanımı, işlevleri, nasıl gerçekteştirilmesi gerektiği üzerine de kafa yormuştur (Çıkılı, 2008: 3). Bu bağlamda kavramın çeşitli felsefi ve kişisel yaklaşımlara göre pek çok tanımı yapılmıştır. Demirel (2011: 6) bu kavramı “eğitim bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürleme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır. Bu çokça kullanılan tanımda geçen bazı sözcükleri açıklamak faydalı olacaktır. “Yaşantı”, bireyin başkaları ve çevresi ile etkileşiminin bireyde bıraktığı izler olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2011: 7). “Kasıt” sözcüğü, eğitimin planlı yürütülmesine işaret eder (Çıkılı, 2008: 7). İşman ve Eskicumalı (2006: 23) “davranışı”, “eğitim hedeflerinin gözlenebilir ve

ölçülebilir öğrenci tepkileri” olarak tanımlar. “İstendik” sözcüğü süreç sonucunda bireyde gerçekleşmesi beklenen olumlu değer ölçütlerini ima eder. Süreç ise “davranışın, durumun, düşüncenin değişmesi için gerekli işlemler bütünüdür” (Çıkkılı, 2008: 7).

Eğitimin temel amacının bireye bilgi kazandırılması ve öğrenmelerinin geliştirilmesi olduğu söylenebilir. Bu bilgi kazanma ve gelişme süreçleri öğrenme ve öğretme ortamlarında gerçekleştirilmektedir (İşman, 2011: 47). Aydın (2012: 68) öğretmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için şunların dikkate alınması gerektiğini belirtir:

- Sınıf kültürel gelişme ve eğitim merkezidir.
- Sınıf toplumsal yaşamın canlı bir kesitidir.
- Okul, öğrencilerin temel gereksinimlerine yanıt vermesi gereken bir kurumdur.
- Öğrenci bir bütün olarak gelişir. Büyüme ve gelişme süreklidir. Ancak her öğrenci diğerinden farklı özelliklere sahiptir.
- Öğrenme, karşılıklı bir etkileşim ve iletişim örüntüsüdür.
- Her yaşantı, her öğrenci için ayrı bir anlam taşıyabilir.
- Öğrenmede güdülenme önemli bir etkidir.
- Öğretim yakından uzağa, basitten karmaşığa doğru bir yol izlemelidir.
- Öğrenmede, öğrencinin sürece katılımı önemli bir etkidir. Bu nedenle yaparak, yaşayarak, öğrenme anlayışı benimsenmelidir.
- Öğrenilen davranışın kalıcılığı, yeterli oranda pekiştireç kullanılarak sağlanılabilir.
- Öğrenme, sembol kullanma, soyutlama, genelleme, nesnelere algılama, yorumlama, çözümlenme, bütünleştirme gibi boyutlardan oluşmaktadır. Kısaca öğrenme, bir problem çözme bilinci ve yeterliği kazanma sürecidir.

2.1.2. Eğitim Programları ve Öğeleri

Aydın (2011a: 67) insanı “sürekli olarak değişen ve çevresi ile etkileşimde bulunan canlı bir organizma ve psiko-sosyal bir varlık” olarak tanımlar. Buradan hareketle bu değişim sürecinin rastlantısal olarak değil programlanmış etkinlikler çerçevesinde gerçekleşmesi gerektiğini savunur. Sürekli bir gelişim ve değişim sürecinde olan insanoğlunun içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerini karşılayan çağdaş, akılcı ve bilimsel temellere dayalı bir eğitim sürecinde geçmesi gerekir (Demirtaşlı, 2017: 3). Bu yönüyle eğitimde planlanmış çalışmalar büyük önem taşımaktadır. Demirel (2010: 4)

eğitim programını “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde tanımlamaktadır. Eğitim programını sadece derslik bağlamında ele alan tanımlar olsa da aslında eğitim programları okulun bütün fiziki yapısı dâhilinde gerçekteşir (Korkmaz, 2011: 4). Küçükahmet (2003: 9) “eğitim programı, bir eğitim kurumunda çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağlanan milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekteşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” sözüyle bu durumu açıklar.

Eğitim programları öğrencilerin yaşantılarını düzenlemek üzere geliştirilir (Demirel,2010: 3). Bu yaşantıların toplumun ve devletin politik, iktisadi ve toplumsal bakış açısına göre düzenlenmesi bir gerekliliktir (Gültekin, 2017: 16). Eğitim programları ile bireyin içinde doğup büyüdüğü, kişiler arası ilişkilere sahip olduğu ve bir meslek üyesi olarak parçası olduğu toplumla uyumunun sağlanması amaçlanır (Demirel, 2010: 43). Ayrıca, eğitim programı sadece bugünü değil aynı zamanda yarının toplumunu oluşturma gücüne de sahiptir (Korkmaz, 2011: 2). İşman ve Eskicumalı (2006: 39) iyi bir eğitim programının özelliklerini “işlevsellik, esneklik, toplumun inandığı değerlere uyumlu olma, uygulayanlara yardımcı olma, bilimsellik, uygulanabilirlik, amaçlara yönelik olma ve ekonomiye uygun olma” şeklinde sıralamaktadır.

Eđitim programlarının tasarımı aşamasında bazı sorulara yanıtlar bulunması amaçlanır. Bunlar; niçin öğretilecek, neler öğretilecek, nasıl öğretilecek ve ne derecede öğrenildiği nasıl belirlenecek sorularıdır. Bu soruların her birine verilen cevap programın öğelerini oluşturmaktadır (Görgeň, 2014: 11). Hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme eğitim programının öğeleridir. Bu öğeler arasında dinamik bir ilişki vardır; öyle ki herhangi birinde yapılan bir değerliğliğin diğer öğeler üzerinde kaçınılmaz etkileri olacaktır (Demirel, 2010: 6).

2.1.2.1. Hedef

Eđitim programları ile öğrencilere çeşitli bilgi, tutum ve beceriler kazandırılmak istenir. Hedefler; eğitim programının uygulanması sonucunda öğrencinin ulaşması beklenen davranışlardır (Görgeň, 2014: 11). Hedef davranışlar konu alanı, toplum ve birey ihtiyaçlarına göre belirlendikten sonra ilgili felsefi ve psikolojik yaklaşımlarla şekillendirilir (Korkmaz, 2011: 7). Yani hedeflerin saptanması aşamasında toplumun yaşam felsefesine uygunluğu, ulaşılabilirliği, eğitimin genel amaçları ile uygunluğu, konu

alanı özel hedeflerine uygunluğu gibi kriterler gözetilir (Aydın, 2012: 74). Eğitim öğretim faaliyetlerinin hedefleri öğrenme çıktılarını belirler ve “bireyleri neden eğitiyoruz” sorusunun cevabını oluşturur (Tuncel, 2014: 34).

Hedefler; öğretimi yönlendirir, öğrenme yaşantılarına ve ölçmelere rehberlik eder. Eğitime ayrılan zamanın sınırlı olduğundan hedeflerin belirlenmiş olması kısıtlı zamanın etkili kullanılmasını sağlar (Demirel, 2010: 105). Hedeflerin davranışlar olarak ifade edilmesi öğrencilerin kazanması beklenen hedeflerin daha somut ve açık bir şekilde ifade edilmesini sağlar (Demirel, 2011: 30). İşman ve Eskicumalı (2006: 29) hedeflerin genel özellikleri şöyle sıralamaktadır;

- Öğrenci davranışına dönüklük
- Genellik ve sınırlılık
- Açıklık ve seçiklik
- Bir muhteva ile kenetlilik
- Hedefler programın sonunda programı başarı ile tamamlayan öğrencilere ne yapabileceğini göstermelidir
- Bir hedef tek bir öğrenme ürünü ifade etmelidir
- Hedefler yazılırken bir derste ki konu başlıkları hedef ifadesi olarak yazılmamalıdır
- Öğrenciler için yazılan hedef davranışlar bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır

Hedefler dikey ve yatay olarak iki boyutta ele alınır. Dikey boyutta hedefler; uzak, genel ve özel; yatay boyutta ise bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak sınıflandırılmaktadır (Demirel, 2011: 27). Uzak hedefler toplumun erişmek istediği idealleri yansıtırken, genel hedefler ise toplumun bu ideallerinin eğitim alanına yönelik olarak somut olarak ortaya konmuş biçimindedir (İşman ve Eskicumalı, 2006: 23). Özel hedefler ise bir disiplin ya da çalışma alanına yönelik olarak öğrenciye kazandırılması istenen davranışlardır (Demirel, 2010: 106).

2.1.2.2. İçerik

Eğitim programlarının ikinci ögesi olan içerik, hedeflerin edinilmesi için belirlenen bilgi, beceri, ilgi, değer, tutum ve alışkanlıkları içeren konular bütünüdür (Şeker, 2014: 12). Bu aşamada “Ne öğretilim” sorusuna cevap aranır (Demirel, 2010: 136). İçerik

düzenlenirken “hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine uygun, somuttan-soyuta, basitten-karmaşığa, kolaydan-zora ve bilinenden bilinmeyene” ilkeleri göz önünde bulundurulur (Tan, 2010: 16). Aydın’a (2012: 67) göre öğrencilerin gelişim düzeyine, hazır bulunuşluğuna ve toplumsal hayatın beklentilerini uygun olmayan içeriklerle öğrencilerde istendik yönde davranış değişikliklerinin sağlanması mümkün olmayacaktır.

Ülkemizde içerik seçimi Milli eğitim Bakanlığı tarafından yapılmaktadır. Hazırlanan ders kitaplarının da bu içerikle örtüşmesi beklenir ve gerekli onaylar alınarak dağıtıma sunulur. İçerik seçimiyle ilgili “kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik yararlılık, öğrenilebilirlik ve ekonomiklik” ölçütlerine yer verilmektedir (Demirel, 2011: 31). İçerik belirleme çalışmaları; öğrencilere kazandırılacak konu alanının sistematik bir şekilde sunulması gayretlerini içerir. Sağ (2017: 306) içerik tasarımını etkileyen etmenleri; eğitimsel bakış açısı, konu alanı, çok kültürlüğe bakış açısı, sosyal, örgütsel, ekonomik ve politik yapılar, okulun coğrafi konumuyla sahip olduğu olanaklar ve teknoloji şeklinde sıralanmaktadır.

2.1.2.3. Eğitim Durumları

Eğitim durumları, öğretim faaliyetlerinin süreç boyutunu teşkil eder. Bu boyut öğretim programlarında öğrenme, öğretme etkinlikleri, işleniş ya da dersin işlenişi gibi ifadelerle yer almaktadır (Demirel, 2011: 32). Eğitim durumlarında hedeflerle uyumlu bir şekilde beklenen davranışlarla donanmış öğrenciler hedeflenmektedir (Görgen, 2014: 12). Eğitim durumları basamağında öğrenci ve öğretmenin rolleri belirlenir ve içeriğin kazanılması için uygun öğrenme yöntem, teknik ve modelleri sunulur (Korkmaz, 2011: 8). Hedef davranışların öğrenci tarafından kazanılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi amacıyla “nasıl öğretilim” sorusuna cevap aranır (Baykara, 2014: 173).

Öğrencilerin istendik davranışları kazanabilmeleri eğitim durumlarının etkili bir şekilde düzenlenmesi gerektirir (Güven ve Alan, 2017: 360). Tan (2010: 17) “hedeften haberdar etme, pekiştirme, ipucu, dönüt, ipucu ve düzeltme” gibi etkinliklerin eğitim durumlarının zenginleştirilmesinde önemli olduğunu ileri sürmektedir. İşman ve Eskicumalı (2006: 30-31) öğrencilere kazandırılacak öğrenme yaşantıları için eğitim durumlarının düzenlenmesinde şu ilkeleri öne sürmüştür;

- Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır.
- Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
- Eğitim durumları öğrencileri öğrenme sürecine katılmayı güdülemelidir.
- Eğitim durumları hem birden fazla hedefe hizmet etmeli hem de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktan uzak olmalıdır.
- Eğitim durumları öğrenciler açısından tatmin edici olmalıdır.
- Eğitim durumları ekonomik olmalıdır.
- Eğitim durumları öğrencilere sunulan diğer eğitim durumları ile tutarlı ve kaynaşık olmalıdır.

2.1.2.4. Değerlendirme

Eğitim faaliyetleri gelişigüzel bir şekilde gerçekleştirilemez. Eğitim faaliyetlerinin belli bir plana göre ilerlemesi amacıyla hazırlanan eğitim programları; hedefler, bu hedeflere yönelik içerik, içeriğin kazandırılmasına yönelik eğitim durumları ve kontrol mekanizması işlevi gören değerlendirme öğelerinden oluşur (Demirel, 2010: 5). Değerlendirme ögesi, programı oluşturan öğelerin etkililik düzeyini belirlemeye ve programın etkililiğini düşüren etmenler varsa bunların giderilmesine katkı sağlamaktadır (Yaşar, 2011a: 3). Turgut ve Baykul (2015:3), değerlendirmeyi “ölçme sonuçlarını bir ölçüte veya ölçütlere vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir” olarak tanımlar. Bu tanıma göre değerlendirme işleminde ölçme sonucu, ölçüt ve karar ifadeleri öne çıkmaktadır. Yaşar (2011b: 12) bu kavramları şöyle açıklamaktadır; “Ölçme, değerlendirmeye dayanak noktası olacak veri elde etme işlemidir. Ölçüt ise karar vermede kullanılan referans olarak ifade edilebilir. Karar ise bir hüküm ortaya koyma işidir”.

Programın değerlendirme ögesi bir eğitim sistemi için olmazsa olmaz unsurlardan biridir (Korkmaz, 2011: 10). Değerlendirmeler aracılığı ile hedef davranışların öğrencilerce ne düzeyde edinildiğini belirlenir (Görgeç, 2014: 12). Diğer bir deyişle, değerlendirme boyutunda çeşitli yöntemlerle istenilen davranışların öğrencide ne düzeyde gözlemlendiği tespit edilmeye çalışılır (Demirel, 2010: 171) ve programın güçlü, zayıf ve aksayan yönleri ortaya çıkarılır (Korkmaz, 2011: 10). Ayrıca, değerlendirme ögesi bir kontrol mekanizması işlevi görerek öğretmenlerin öz değerlendirme yapmasına da olanak sağlar (İşman ve Eşkiçumalı, 2006: 32).

Öğretmenler değerlendirme sonucunda elde edilen verilerle öğretimi iyileştirmenin yollarını görür, kullandığı yöntem ve tekniklerde değişikliği ve çeşitliğe başvurup öğrenme durumlarını zenginleştirir ve kendini değerlendirme fırsatı yakalar (Turgut ve Baykul, 2013: 74). Ayrıca değerlendirmeler ışığında sürekli olarak çok çeşitli kararlar verirler (Mertler, 2003b: 22). Yaşar'a (2011a: 4-5) göre değerlendirmeler sonucunda; seçme ve yerleştirme, öğretim, öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik ve ilgileri doğrultusunda yönlendirilmeleri, uygulanmakta olan programın etkililiği, değerlendirme ögesinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri, öğrencilerin öğretmenlere ilişkin algılarına ve sistemin çıktıklarına yönelik kararlar alındığını ileri sürer.

2.2. SINIF İÇİ DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

2.2.1. Sınıf İçi Değerlendirme

Yüzyıllar boyunca öğrenmenin resmi ve resmi olmayan değerlendirmesi hep olmuştur. Buna bağlı olarak sınıf içi değerlendirmenin farklı bakış açıları ve bağlamlar açısından ele alınarak çok çeşitli tanımları olmuştur. Sınıf içi değerlendirme, belirli koşullar altında belirli bir konu alanındaki bir içerik numunesinin öğrenci tarafından ne kadar öğrenildiğinin belirlenmesidir (Wickwire, 2003: 352). Daha açık ifadeler ile açıklamak gerekirse, planlı etkinlikler aracılığıyla öğretme ve öğrenme süreci ile öğrenciler hakkında çıkarımlarda bulunmak amacıyla yapılan ve çoğunlukla önceden oluşturulmuş kriterlere göre karşılaştırma yapılmasını sağlayan bilgi toplama ve düzenleme sürecidir (Lamprianou & Athanasou, 2009: 3). McMillan (2015: 87) sınıf içi değerlendirmenin 21. yüzyıl standartlarına uygun olarak yeniden ele alınması gerektiğini belirtir ve yüksek nitelikli sınıf içi değerlendirmenin ölçütlerini; açık ve uygun öğrenme hedefleri, değerlendirme yöntemleri ve öğrenme hedeflerinin uyumu, geçerlik, güvenilirlik, şeffaflık, olumlu sonuçlar, uyum, kullanılabilirlik ve etkililik olarak sıralar.

Eğitim programlarımızda uzun yıllar öğretmenin merkezde olduğu, derslerde sunuş yönteminin kullanıldığı, öğrencilerin bilgileri olduğu gibi ezberlemelerinin beklendiği, değerlendirmelerin ise geçti-kaldı bağlamında ele alındığı yaklaşımlar sergilenmiştir. Ancak gelişen ve değişen dünyada artık öğrencilerin edindikleri bilgileri eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma ve soruşturma, problem çözme becerileri ile kullanmaları gerekmektedir. Bu beklentinin doğal bir sonucu olarak eğitim programlarında yapılan

köklü değişiklikler ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında da kendini göstermiştir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010: 2-3). Türkiye’de özellikle 2005 yılında gerçekleştirilen ve daha sonraki yıllarda güncellenen öğretim programlarında değişimin çoğunlukla ölçme ve değerlendirme ile ilgili olduğu görülmektedir (Şata, 2016: 54). Yeni yüzyılın başında ülkemizdeki bu yeni yönelim dünyanın pek çok yerindeki değerlendirme uygulamalarına yönelik ortak kaygıların bir tezahürüdür. Örneğin Stiggins (2001: 5) sınıf içi değerlendirme uygulamalarının çok kötü durumda olduğunu ve sonuç olarak, öğrencilere pek çok zarar verildiğini ve verilmeye devam edildiğini ve bu durumun böyle devam etmemesi için zamanın geldiğine ileri sürerek yeni yüzyılda sınıf içi değerlendirmenin yeniden ele alınması gerektiği vurgulamıştır. McMillan (2015: 46) sınıf içi değerlendirmelerin günümüz koşullarına uygun olarak yeniden yorumladığı niteliklerini şöyle sıralamıştır;

- Sınıf içi değerlendirme veri toplama, yorumlama ve kullanmadan oluşur.
- 21. yüzyıl bilgi, beceri ve özellikleri, teknoloji, bilişsel ve sosyokültürel öğrenme ve güdülenme kuramı, standartlar temelli eğitimler ve hayati öneme sahip sınavlar sınıf içi değerlendirmeyi etkileyen beş önemli faktördür.
- Değerlendirme dört temel bileşeni içerir: Amaç, ölçme, yorumlama ve kullanma.
- Ölçme davranışı ve performansı nicel olarak ayrıştırmayı kapsar.
- Değerlendirme ölçülen performansa verilen değerin profesyonel olarak karara bağlanmasını içerir.
- Öğrenme, güdülenme ve öğretimle ilgili son araştırmalar performans değerlendirmesi, ürün dosyaları ve yorumlayıcı unsurlar gibi alternatif değerlendirme şekillerinin kullanılmasını tavsiye etmektedir.
- Değerlendirme sürecine öğrencinin katılması öğrenci ilgisi ve başarısını artırmaktadır.
- Günümüz yaklaşımları öğrenmenin değerlendirilmesinden ziyade biçimlendirici değerlendirme ve “öğrenme için değerlendirmeye” vurgu yapılmaktadır.
- Öğretmen değerlendirmesi ve notlandırma kararı içsel inanış ve değerler ile dışsal faktörlerden etkilenir.
- Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeye ilgili ne bilmeleri gerektiğine yönelik çerçeve sağlamak amacıyla mesleki standartlar geliştirilmiştir.

Sınıf içi değerlendirme uygulamaları öğretmenlerin; öğrencilerin değerlendirilmesine yükledikleri anlam ve inançlarından, değerlendirme eğitime yönelik algılarına, değerlendirmenin planlanması ve değerlendirme aracının oluşturulması uygulamalarına, sonuçlarının puan olarak ifade edilmesine ve kullanılmasına kadar geniş bir yelpazeyi kapsar (McMillan, 2008'den aktaran: Koloï-Keaikitse, 2016: 108). Geleneksel olarak öğrencilerin öğrenmeleri, öğretmenlerin çeşitli amaçlar için oluşturdukları veya seçtikleri sınıf içi değerlendirme araçları ile ölçülür (Brookhart & DeVoge, 1999: 411). Bu değerlendirme araçları öğretim programının öngördüğü hedefler doğrultusunda söz konusu sınıfın öğretmeni tarafından hazırlanıp uygulanır. Bunlar öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaktan ziyade belirli öğretim hedeflerine odaklanmak ve konunun ne düzeyde edinildiğini belirlemeye yöneliktir (Mertler, 2003b: 9).

Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını değerlendirmek üzere geliştirmiş oldukları araçlara oldukça güvenmektedirler. Bu değerlendirmeler aracılığıyla anında sonuç alınır ve her bir öğrencinin sonuçlarının analizini yapmak kolaydır (Guskey, 2003: 7). Sınıf içi değerlendirme özellikle öğrenme ve öğretimin ayrılmaz bir parçası olmakla birlikte aynı zamanda pek çok ülkede eğitim politikalarının ve uygulamalarının gerçekleştirilmesinde itici bir güç olmaya devam etmektedir (Koloï-Keaikitse, 2016: 108). Bu değerlendirmeler ışığında, öğretimin yeterliğine ilişkin pek çok soruya yanıt sağlanır. Lamprianou ve Athanasou (2009: 7) bu soruları şöyle sıralamaktadır;

- Bu öğrenci grubu için öğretim planlarım ne derecede gerçekçi?
- Öğrencilerim bir sonraki üniteye hazırlar mı?
- Öğrenciler ne gibi öğrenme zorlukları ile karşılaşılıyor?
- Hangi öğrenciler beklenenin altında başarı gösteriyorlar?
- Öğretimim ne kadar etkili?
- Hangi öğrenciler ilerleme kaydetmekte?
- Hangi öğrenciler yetenekli?
- Hangi öğrencilerin özel bir yardıma ihtiyacı var?

Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir bölümü sınıf içi değerlendirmeler ile ilgili etkinliklere ayrılmıştır (Crooks, 1988: 438). Öğrencilerin belirli sıklıklarla değerlendirilmesi ve olumlu dönüt sağlanması büyük önem taşımaktadır (McMillan, 2015: 23). Ancak değerlendirme uygulamalarının niteliği sonuçlar üzerinde belirleyici olacaktır.

McMillan (2000: 1-5) öğretmenlerin ve idarecilerin değerlendirme eğitimi ve mesleki gelişimlerine rehberlik etmesi için nitelikli bir değerlendirme için şu ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini öne sürer;

- Değerlendirme, doğası gereği profesyonel bir yargılama sürecidir.
- Durum değerlendirme, ölçme ve değerlendirme disiplinlerinin birbirinden farklı fakat ilişkili ilkelerini temel alır.
- Değerlendirme kararı, bir dizi baskı unsurundan etkilenir.
- Değerlendirme, öğrenci motivasyonunu ve öğrenmesini etkiler.
- Değerlendirmeler hata içerir.
- İyi değerlendirme öğretimi geliştirir.
- İyi değerlendirme geçerlidir.
- İyi değerlendirme etik ve adildir
- İyi bir değerlendirmede birden çok yöntem kullanılır.
- İyi bir değerlendirme etkili ve uygulanabilir olmalıdır.
- İyi bir değerlendirmede teknolojiden faydalanılır.

Eğitimsel değerlendirmenin kendine özgü amaç veya hedeflerinin belirlenmesi değerlendirme araçlarının seçiminde birincil öneme sahiptir. Bu ilk adımda niçin, ne, kim, ne zaman, nerede, nasıl ve ne kadar parametreleri hesaba katılır. Öğrencilerin hangi öğrenmelerinin ölçüleceği, konu alanı, katılımcılar, sonuçların kullanım amacı ve değerlendirme verilerinin sağlayacağı katkılar belirlenip işe koşulur (Wickwire, 2003: 353). Yapılış amaçlarına göre değerlendirmeler; “Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme”, “Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme” ile “Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme” başlıkları altında ele alınmaktadır ve kısaca şöyle tanımlanabilirler;

- **Tanıma ve Yerleştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Öğrencilerin sisteme girmeden hemen önce mevcut bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutların ölçülmesi ile yapılır. Bu tür bir değerlendirme, öğrencileri tanımak ve öğretim faaliyetlerini doğru planlamak için gereklidir (Demirel, 2010: 194). Seviye tespit sınavları, seçme ve tanıma testleri, muafiyet sınavları, yetenek testleri, beden eğitimi ve güzel sanatlar sınavları bu tür değerlendirmelere örnektir (Arık, 2014: 375).

- **Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Yönelik Değerlendirme:** Biçimlendirici değerlendirmeler, öğretim sırasında gerçekleştirilen ve ne gibi düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirlemek amacıyla oluşturulan genellikle resmi olmayan değerlendirmeler olarak tanımlanır (Mertler, 2003b: 42-43). Bu tür değerlendirmelerde öğrenci öğrenme hızları ve öğrenme güçlüğü yaşanan bölümler hakkında geri dönütler edinilir (Yaşar, 2011b: 34). Bir sonraki konunun bir öncekiyle ilişkilendirildiği mevcut sarmal olarak düzenlenmiş ilköğretim programlarında biçimlendirici değerlendirmeler aracılığıyla öğrencinin bir sonraki konuya ne düzeyde hazır olduğu ortaya çıkarılıp olası olumsuzluklar bertaraf edilebilir (Kilmen, 2017: 41). İzleme testleri, ünite sonu testleri, quizler, kısa sınavlar ve tarama testleri biçimlendirici değerlendirme araçları olarak kullanılır (Arık, 2014: 375).
- **Değer Biçmeye Yönelik Değerlendirme:** Programın sonucunda hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilir. Elde edilen sonuçlar aracılığıyla programın etkililiği üzerine karar verilebilir (Demirel, 2010: 194). Eğer öğrencilerin kazandığı beceriler ile programın hedefleri örtüşüyorsa programın etkili olduğu yorumu yapılır. Lise bitirme sınavları, yılsonu sınavları, erişim ve başarı testleri, yeterlik sınavları, vize ve final sınavları sonuç özetleyici araçlardır (Arık, 2014: 375).

Yapılan öğretim etkinliklerinin amacı ne olursa olsun hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını tespit etmek amacıyla bir takım değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılır. Kullanılacak değerlendirme aracının seçiminde aracın işe yararlığı, maliyeti, kabul edilebilirliği, gerekli materyaller, güçlü yönleri ve sınırlıkları ele alınır (Wickwire, 2003: 353). Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri, yaşı, ölçülecek davranışların özelliği, öğrencilerin hazır bulunuşluğu ve aracın kullanılabilirliği dikkate alınmalıdır (Özçelik, 2013: 131). Değerlendirme aracının niteliği ve formatı, hedeflere uyacak şekilde seçilmelidir (Crooks, 1988: 470). Öğretmen tarafından, öğretmenin kullanacağı değerlendirme araç veya yöntemini iyi biliyor olması gerekir. Öğretmenin kullanacağı değerlendirme için gereken zamanı, değerlendirmenin uygulanma kolaylığını, puanlamasını, yorumlama kolaylığını ve maliyetini hesaba katmalıdır (McMillan, 2015: 118). Değerlendirme yöntem ve araçları “Geleneksel Değerlendirme” ve “Alternatif Değerlendirme” başlıkları altında ele alınmaktadır ve bunlar kısaca şöyle tanımlanmaktadır;

- **Geleneksel Değerlendirme:** Öğretmenlerin geliştirdikleri çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testler ile sınavları kullanarak öğrencilerin performanslarını düzenli olarak değerlendirmeleri geleneksel değerlendirme olarak bilinir. Geleneksel değerlendirme, tipik olarak, her bir test ögesine yalnızca bir doğru yanıtın olduğu kalem- kâğıt testleri gibi yöntemlerden oluşur. Bu tür değerlendirmeler oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır çünkü birçok öğrenci aynı anda kolayca ve nispeten hızlı bir şekilde değerlendirilebilmektedir. Puanlama oldukça kolaydır, çünkü yanıtlar doğru ya da yanlış olarak puanlanabilir. Bununla birlikte geleneksel değerlendirme, sıklıkla düşük düzeydeki olguların ezberlenmesini teşvik etmektedir (Mertler, 2003b: 10). Sıklıkla kullanılan geleneksel ölçme ve değerlendirme teknikleri; yazılı yoklamalar, çoktan seçmeli testler, kısa cevaplı testler, sözlü sınavlar, doğru-yanlış testleri, eşleştirme soruları, boşluk doldurmalı sorular ve kısa cevaplı sorulardır.
- **Alternatif Değerlendirme:** Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim durumları düzenlenirken daha çok yaparak yaşayarak öğrenmelere yönelik bir eğilim ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla da bu gibi öğrenmelerin değerlendirmesine yönelik uygun değerlendirme yaklaşımları ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirmeler alternatif değerlendirmeler olarak adlandırılmıştır. Bu tür değerlendirmeler aracılığıyla öğrencilerden öğrendiklerini uygulamaları beklendiğinden, öğrencilerin daha üst düzey düşünme becerileri kullanmaları gerekmektedir (Mertler, 2003b: 10-11). Sıklıkla kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri; performans değerlendirme, ürün dosyası (portfolyo), kelime ilişkilendirme, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritaları, proje, gösteri, poster ve öz değerlendirmedir.

Sınıf içi değerlendirmeler, eğitim süreçlerini etkileyen en potansiyel güçlerden birisidir (Crooks, 1988: 467). Öğretmenlerin nasıl ilerlemeleri, ne zaman daha fazla soru sormaları, ne zaman daha fazla örnek vermeleri ve öğrenci sorularına verilen hangi cevapların en uygun olduğunu belirlemeleri konularında öğretmenlere yol gösterici olur. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olur (McMillan, 2000: 2). Eğitimsel değerlendirmeler konusunda yetkin olmak çok fayda sağlar çünkü sonuçların öğrenciler üzerinde çok önemli etkileri vardır. Sonuçlar; seçme, belgelendirme, tanıma, özel öğretim ve yerleştirme gibi amaçlar için yaygın bir şekilde

kullanılır (Lamprianou & Athanasou, 2009: 1). Ayrıca öğretmenler için önemli mesleki gelişim amaçlarına hizmet edebilir çünkü bu tür değerlendirmelerden elde edilen veriler öğretimlerinin etkililiği hakkında önemli geri dönütler sağlar (Jabbarifar, 2009: 3). Ayrıca doğru, güvenilir, anlamlı değerlendirme sonuçları ulusal eğitim politikalarının doğru şekillenmesine katkıda bulunur (McMillan, 2015: 21).

Değerlendirmenin istenen sonuçlara ulaşması için bazı niteliklere sahip olması gerekir. Lamprianou ve Athanasou (2009: 9-10) anlamlı öğrenmeyi sağlamak için ideal bir değerlendirmede; öğrenmeyi teşvik eden ve ilgi çekici görevler kullanma, görevlerin öğrenme çıktılarıyla bağlantılı olması, çalışma becerilerini geliştiren görevler verme, değerlendirmede çeşitliliği sağlama, öğrencilerin gerçek başarı düzeyini yansıtan notlar verme, her öğrenciye adil ve eşit davranma, zamanında ve uygun geri dönütler sağlama, özel gereksinimli bireyler için alternatif değerlendirmeler sağlama ve etik kurallara uyma gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini savunur.

Değerlendirme uygulamaları öğretimin sonunda gerçekleştirilen ek etkinlikler değildir. Değerlendirme öğretimin tüm süreçleriyle ilişkili bir öğedir (McMillan, 2015: 34). Değerlendirmenin esası sınav kağıtları, notlar ya da karmaşık puanlama sistemlerinden çok daha fazlasıdır (Lamprianou & Athanasou, 2009: 10). Öğretim programlarında, öğretmen ve öğrenci zamanının önemli bir kısmı, öğrenci ürünlerinin veya davranışlarının öğretmen tarafından değerlendirilmesini içeren etkinliklere ayrıldığını belirten Crooks (1988) değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki etkileri kısa, orta ve uzun dönem başlıkları altında ele almıştır. Bunlar (Crooks, 1988: 443);

a. Belirli bir ders, konu veya ödev düzeyinde şu etkiler görülmektedir;

- Yeni konuya geçmeden önce önkoşul becerileri veya bilgileri etkinleştirir ve güçlendirir.
- Konunun önemli yönlerine dikkat çekilmesini sağlar.
- Aktif öğrenme stratejilerini teşvik eder.
- Öğrencilere becerileri uygulama ve öğrenmeyi pekiştirme fırsatı verir.
- Düzeltici geribildirimler ve sonuçlar sağlar.
- Öğrencilerin kendi ilerlemelerini izlemelerine ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

- Öğrencilerin yetkinliğini artıracak ek öğretimsel etkinliklerin seçiminde yol gösterici olur.
 - Öğrencilerin başarı hissi tatmalarını sağlar.
- b. Belirli bir öğrenme modülü, ders veya daha uzun öğrenme deneyimi düzeyinde şu etkiler görülmektedir;**
- Öğrencilerin, işlenecek konuyu etkin bir şekilde öğrenmeleri için gerekli önkoşul bilgi ve becerilere sahip olup olmadıkları bilgisini sağlar.
 - Öğrencilerin çalışmaya yönelik motivasyon ve yeterlik algılarını etkiler.
 - Öğretmen veya öğretim programınca beklenen performans kriterlerine aşinalık kazanır.
 - Öğrencilerin öğrenme stratejisi seçimini ve çalışma düzenini etkiler.
 - Öğrencilerin dersteki başarılarını gösterir veya belgelendirir, böylece gelecekteki etkinliklerini etkiler.
- c. Son olarak uzun vadede şu etkiler görülecektir;**
- Öğrenilen konunun çeşitli şekillerde edinilmesi ve uygulanması becerisini etkiler.
 - Öğrencilerin öğrenme becerileri ve stillerinin gelişimini etkiler.
 - Hem belirli konularda hem de daha genel olarak öğrencilerin motivasyonlarını etkiler
 - Öğrencilerin öz-yeterlik algılarını etkiler.

Sınıf içi değerlendirme, yani, öğrencilerin verilen değerlendirme görevlerinde gösterdikleri performanslarını izleme ve bir sonuca varma öğretmenlerin temel sorumluluklarından biridir. Sınıf içi değerlendirme olumlu veya olumsuz olabilecek güçlü doğrudan ve dolaylı etkilere sahiptir ve bu nedenle çok dikkatli planlama ve uygulama yapmayı gerektirmektedir (Crooks, 1988: 438). Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirip ilerletmek için öğretmenler değerlendirmeyi eğitimin önemli bir bileşeni olarak tasarlayıp, uygulamalı ve kullanmalıdırlar. En yüksek etkililik için etik standartları, yönergeleri ve uygulamaları takip etmeleri gerekmektedir (Wickwire, 2003: 353). Okullarda ölçme ve değerlendirmenin süreçlerinin yürütülmesinde birincil dereceden sorumlu olanlar öğretmenlerdir. Bu nedenle öğretmenler ölçme ve değerlendirme süreçlerini yürütebilecekleri bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir (İşman, 2001: 2).

Değerlendirme, öğretimin her kademesinde mevcut olan bir yaygın sınıf içi uygulamadır (Pope, 2006: 25). Değerlendirme uygulamaları öğrenciyi pek çok farklı şekilde etkiler. Değerlendirmeler, neyin öğrenilmesinin önemli olduğu yargısını, öğrencilerin öz yeterlilik algıları ve motivasyonları ile kalıcı öğrenme stratejileri ve becerilerinin gelişimini etkiler, kişisel çalışma yaklaşımlarını yapılandırır ve öğrenmeyi güçlendirir (Crooks, 1988: 467). Ancak öğrencilerin nasıl değerlendirileceği ve puanlanacağı, hem öğretmenler hem de öğrenciler için zaman zaman gerginlik ve endişe kaynağı olabilmektedir. Bu önemli bir sorundur çünkü araştırmalar değerlendirmenin sınıflarda öğretilenleri ve öğrenilenleri etkilediğini göstermektedir (Anderson, 1998: 5). Gerekli koşulları sağlamayan değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriler; nitelikli bir öğretimi niteliksiz ya da niteliksiz bir öğretimi nitelikli olarak yansıtabilir (Baykul, 1992: 92). Araştırmanın sonraki bölümlerinde sınıf içi değerlendirmelerin potansiyel faydalarından en yüksek düzeyde faydalanabilmek amacıyla değerlendirme sürecin planlanması, değerlendirme aracının uygulanması ve değerlendirme sonuçlarının iletilmesi aşamalarında neler yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

2.2.2. Değerlendirme Sürecinin Planlanması

Değerlendirmenin etkili olması planlama gerektirir. Değerlendirme hazırlığı, öğretim yılının başlangıcındaki genel planlamanın yanı sıra her ders veya ünitenin planlanmasının ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Jabbarifar, 2009: 7). İşman ve Eskicumalı (2006: 4) planı “neyi, ne zaman, niçin ve nasıl yapacağımızı gösteren bir taslak” olarak tanımlar. Öğretmenlerin öğrencilerinin neleri öğrenmesi gerektiği, ders kitabında sunulan tüm konuları sınıfta ele alıp almamaları veya bazı konuları es geçip geçmemeleri, ders kitabı materyalinin diğer kaynaklarla desteklenmesinin gerekip gerekmediği, öğretimin hızı, hangi tür ev ödevlerinin ve değerlendirmelerin kullanılması gerektiği ve öğrencilerin öğrenmelerini resmi ve özetleyici olarak nasıl değerlendirecekleri bilgisi gibi derslerle ilgili çok sayıda karar vermeleri gerekir (Mertler, 2003b: 30). Bu anlamda öğretimin planlanması büyük önem taşır. İşman ve Eskicumalı’ya (2006: 7-8) göre eğitim ve öğretimde plan yapmanın faydaları şunlardır;

- Öğretmenin eğitim-öğretim sürecinde neleri, niçin, nasıl öğreteceğini düşünmesinin sağlayarak verimi artırır.

- Konuların ne zaman ve ne kadar sürede işleneceğinin zaman süresine göre düzenlenmesini, ayrıca programın öngörülen süre içinde tamamlanmasını sağlar.
- Öğretmen ve öğrencileri dağınıklıktan kurtarır, onlara güven kazandırır.
- Eğitim ve öğretimin amaçlarını gerçekleştirecek en uygun yöntem ve tekniklerin, araç ve gereçlerin seçilmesini, derse hazırlıklı girilmesini sağlar.
- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre yetiştirilmesine olanak sağlar.
- Eğitim ve öğretim sonunda öğrencilerin ve programın daha sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesine fırsat verir.
- Öğretmen ve öğrencilere düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır.
- Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde düşünceye açıklık kazandırır.
- Yapılacak eğitim öğretim faaliyetlerini belgelendirilmiş olur.
- Eğitim öğretim sürecinde öğretmenin yapılacak birtakım şeyleri eksik bırakmasının ve unutulmasının önüne geçilmiş olur.

Öğrenci performansının nasıl değerlendirileceği ve değerlendirme sonucunda elde edilen verilerle öğrenme öğretme sürecinin nasıl geliştirileceğine yönelik alınacak kararlar öğretmenin sorumluluğundadır (Demirel, 2011: 184). Öğretimin değerlendirmesinin yapılması ve elde edilen sonuçlara göre öğretim sürecinin doğru şekillendirilmesi için öğretim ve değerlendirme bir arada ele alınması gerekir. Eğer değerlendirme, öğretim ile birlikte planlanmazsa değerlendirme faaliyetleri için gerekli olan zaman büyük olasılıkla mevcut olmayacaktır (Jabbarifar, 2009: 7). McMillan (2015: 183) nitelikli bir değerlendirme için önce şu sorularla başlanması gerektiğini öne sürer;

- Açık bir şekilde ifade edilmiş ve öğrencilerin özelliklerine uygun öğrenme hedeflerim var mı?
- Hedeflere en uygun değerlendirme yöntemi nedir?
- Değerlendirme sonucu yapılacak çıkarımların geçerli olacağı yeterli veriler elde edebilecek miyim?
- Hataları en aza indirecek bir değerlendirmeyi nasıl yapabilirim?
- Yaptığım değerlendirme için tarafsız ve önyargısız bir ortam sağlayabilecek miyim?
- Değerlendirme kullanışlı ve verimli mi?

- Değerlendirme öğretimle uyumlu mu?
- Değerlendirme sonuçları olumlu mu?

Sınıf başarısı, öğretim planlarında amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilmesi olarak tanımlanır ve geleneksel olarak öğretmenlerin bu amaçlar için oluşturdukları veya seçtikleri değerlendirme araçları ile ölçülür (Brookhart & DeVoge, 1999: 411). Değerlendirme araçları ise öğrencilerin davranışlarını gözlemlemek ve neler bildikleri hakkında makul çıkarımlarda bulunmak için kullanılacak verileri elde etmek için tasarlanır (Pellegrino, 2014: 7). Öğretmen yapımı testler öğretmenin bilgisi ve becerisi oranında oluşturulur (Kilmen, 2017: 46). Öğretmenler, öğrencilerin başarılarını değerlendirmek üzere geliştirmiş oldukları araçlara oldukça güvenirlere çünkü bu değerlendirmeler aracılığıyla anında sonuç alınır ve sonuçların analizi kolaydır (Guskey, 2003: 7). Ancak öğrenci başarısını ölçmek boy veya ağırlık ölçmek kadar kolay değildir (Pellegrino, 2014: 7). Değerlendirmenin kapsamının nasıl oluşturulacağı, değerlendirme aracının uzunluğu, kaç tür değerlendirme uygulanacağı, değerlendirmenin ne zaman yapılacağı gibi durumlar üzerine düşünülmesi gerekir (McMillan, 2015: 183).

Eğitimsel değerlendirmenin kendine özgü amaç veya hedeflerinin belirlenmesi değerlendirme araçlarının seçiminde birincil öneme sahiptir. Bu ilk adımda niçin, ne, kim, ne zaman, nerede, nasıl ve ne kadar parametreleri hesaba katılır (Wickwire, 2003: 353). Değerlendirmeler temel olarak tanıma ve yerleştirme, öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirleme ya da düzey belirleme gibi amaçlarla yapılır (Özçelik, 2013: 194). Daha açık ifadelerle değerlendirmelerin öğrencilerin ihtiyaçlarını teşhis etmek, öğrencileri programlara yerleştirmek, öğrencilerin ilerlemesini izlemeyi, öğretim programını değerlendirmek, okulun gelişimi için plan yapmak, ebeveynlere raporlamak ve hesap verebilirlik gereksinimlerini karşılamak gibi amaçları vardır (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 29). Değerlendirmenin amacının belirlenerek değerlendirme aracının nasıl şekillendirileceğine, uygulanacağına, puanlanacağına ve sonuçların nasıl kullanılacağına yönelik bir çerçeve belirlenmiş olur (McMillan, 2015: 36). Değerlendirmenin amacı büyük önem taşır çünkü değerlendirme hangi amaca yönelikse seçilecek ölçme araçlarının türü ve teknik özellikleri, kapsamı, madde tipleri, cevaplama biçimleri, puanlaması ve yorumları farklılık gösterecektir. Tanıma ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme için ilgi envanteri ve yetenek testi; biçimlendirme ve yerleştirmeye yönelik değerlendirme için izleme testi ve

değer biçmeye yönelik değerlendirme için ise düzey belirleme ya da başarı testleri hazırlanması gerekir (Kan, 2011: 241).

Ölçme aracının geliştirilme sürecinde ölçülecek özelliklerin kapsamının ve sınırlarının belirlenmesi sürecin bir diğer önemli bileşenidir (Kan, 2011: 241). Test kapsamı ifadesi ile “testteki soru veya maddelerle yoklanacak öğrenme ürünleri” kastedilir (Özçelik, 2013: 161). Şeffaf bir değerlendirme için hedeflerin açık bir şekilde ortaya konulması gerekir. Şeffaflık öğrencilerin değerlendirme içeriğini ve ölçütlerini önceden bilmeleri anlamına gelir. Öğrenciler değerlendirmeye konu olacak hedefleri bildiklerinde hangi konulara daha çok yoğunlaşmaları gerektiğini bilir (McMillan, 2015: 106).

Eğitimde ölçmeye konu olacak özellikler hedef olarak ifade edilir. Hedefler direkt gözlemlenemeyeceği için hedeflere yönelik olarak gözlenebilir hedef davranışlar oluşturulur. Bu hedef davranışların tamamına yönelik yeterli sayıda test maddesine yer verilmesi mümkün olamayacağı için konu alanını güçlü bir şekilde temsil edecek kritik davranışlar belirlenir (Kan, 2011: 241). Bunun için en sık kullanılan yöntem belirtke tablosu hazırlanmasıdır. Belirtke tablosu “öğretim süreci devam ederken ve sürecin sonunda öğrencide gelişmesini beklediğimiz becerilerin konulara bağlı olarak kaç madde ile ölçüleceğini gösteren test planı” olarak tanımlanır (Gülleroğlu, 2017: 130).

Her bir ders için öğrencilere hangi kritik kazanımların kazandırılacağı sistematik bir şekilde öğretim programlarında yer verilir. Testin kapsamı belirlenirken her hedefe yönelik olacak şekilde yeterli sayıda test maddesine yer verilmelidir (McMillan, 2015: 189). Ancak test maddelerinin yazımında ölçülecek davranışlarının özelliklerin bilinmesi gerekir (Kan, 2011: 242). Öğretimin hedefi olarak konu edilen insan özellikleri mantıksal ve psikolojik ölçütler açısından şöyle gruplandırılmıştır (Özçelik, 2013: 5-6);

- Organların tek tek ve toplu hareketleri ile ilgili becerilerden oluşan devimsel beceriler,
- Bilgiyi tanıma ve hatırlama onun üzerinden akıl yürütme; kavramlar, genellemeler, kuramlar vb. oluşturma ve bunları denetleme gibi süreçlerde kendini gösteren yeterliklerden oluşan bilişsel yeterlikler,
- İlgi, tutum, özgüven gibi adlarla anılan duygu ve eğilimlerden oluşan duyuşsal özellikler,

Ölçme işlemi planlanırken ölçmeye konu olacak özelliğin bu alanlardan hangisine yönelik olduğu bilinmesi gerekir. Çünkü bu özelliklerin ölçülmesinde farklı yöntem ve araçlar kullanılır (Yaşar, 2011b: 17). İlkokullarda kalem tutma, el-göz koordinasyonu ile resim, beden eğitimi gibi derslerdeki kazandırılmak istenen beceriler devimsel nitelikte davranışlardır ve bu özellikler en iyi taklit yoluyla ve gösterip yaptırma ile öğrenilir. Devimsel beceriler ölçülmesinde doğrudan gözlem yoluyla öğrencinin beklenen davranışları sergileyip sergilemediğine bakılır. Bilgiyi tanıma, hatırlama, bilgiye dayalı işlem yapma, genelleme ve kuramlar geliştirme gibi niteliklere sahip bilişsel davranışların öğretilmesi sürecinde öğrenciler tasarlanmış bir öğretim durumunda zihinsel süreçleri işletecekleri durumlara ve sorulara maruz bırakılır. Gözlem yoluyla ölçülmesi mümkün olmayan bu davranışlar, öğrencilerin verilen soru ve durumlara verdikleri tepkileri ölçüsünde hedeflenen davranışları kazanıp kazanmadıklarına karar verilir. Büyüklere saygı, vatan sevgisi, ulusal değerlere bağlılık, kendine güven, hoşgörü gibi duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde ise öğrenciyi sınıf içinde gözleme yöntemi veya psikolojik ölçme araçları kullanılır (Özçelik, 2013: 19-35).

Ölçme aracında her hedefe yönelik olacak şekilde yeterli sayıda test maddesine yer verilmeli ve öğrenciler soru tipleri ve istenen cevap şekilleri konusunda bilgilendirilmelidir. Böylelikle öğrencinin sınava yönelik kaygı seviyesi düşürülmüş olur (McMillan, 2015: 189). Bunun yanında madde sayısı belirlenirken sınav süresi göz önünde bulundurulmalıdır (Özçelik, 2013: 167). Ayrıca test maddeleri belirlenirken herhangi bir öğrenci grubu için yanlılık özelliği göstermemesi, sosyo-kültürel geçmiş ve cinsiyet gibi faktörleri gözetemesi gerekir (Kan, 2011: 243). McMillan (2015: 194) değerlendirme aracının fiziksel düzenine ilişkin olarak sorular için yönerge yazma, maddeleri kolaydan zora sıralama, aynı madde türlerini aynı bölüme koyma ve öğrenci yaşlarını göz önünde bulundurma gibi durumları sıralar. Özçelik (2013: 169-171) ise değerlendirme araçlarını düzene koyarken şu ilkelerin dikkate alınması gerektiğini savunur;

- Teste değişik yollarla cevaplanacak sorular bulunacaksa bu sorulardan aynı yolla cevaplanabilecek olanlar bir araya getirilerek gruplanmış olmalı
- Aynı özel hedefle ilgili kritik davranışları yoklayan sorular bir araya getirilmeli
- Zor sorularla başlayan testlerin olumsuz etki yaratacağından hareketle sorular kolaydan zora doğru sıralanmalı

- Soruların yazımı ve ilgili çizimler, görme, okuma ve anlamayı kolaylaştıracak biçimde olmalı
- Sorular sayfaya yerleştirilirken sorular hem öteki sorulardan kolayca ayrılacak bir şekilde düzenlenmeli ve aynı soru tek sayfa üzerinde olmalıdır
- Çoğaltma işlemi yapılmadan önce ana kopya üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmalı
- Testin başına bir yönerge konulmalı
- Teste değişik bölümler veya soru tipleri varsa grupların başına bölümün özellikleri hakkında açıklamalar yazılmalı
- Öğrencinin adını soyadını sınıfını, numarası gibi gerekli bilgileri yazabilecekleri bir alan bırakılmalı

Değerlendirme sürecinin planlanması aşamasında dikkate alınacak bir diğer husus uygulama koşullarıdır. Isı, aydınlatma, gürültü, zaman, yönergenin açık bir şekilde ifade edilmesi gibi faktörler öğrenci başarısı üzerinde çeşitli düzeylerde etki edebilir. Test uygulama koşulları bütün öğrenciler için adil olacak şekilde düzenlenmelidir. Uygun olmayan sınıf ortamları, kopya çekilmesi, öğretmenlerin yanlı davranması gibi durumlar sınavın güvenilirliğini tehlikeye düşürebilir (Özbek, 2011: 64). Örneğin zaman açısından değerlendirme aracının ne kadar sürede geliştirileceği, öğrencilerin bunları ne kadar sürede cevaplayabileceği ve puanlamanın ne kadar sürede sonuçlanacağı dikkate alınmalıdır. Değerlendirme aracının uzunluğu öğrencilerin yaşları, dersin uzunluğu ve soru tiplerine göre belirlenmelidir. Ayrıca sınav için belirlenen süre her öğrencinin bütün soruları cevaplayabileceği şekilde ayarlanmalıdır (McMillan, 2015: 185). Test süresi belirlenirken sınav için ne gereğinden az ne de fazla süre verilmemelidir (İşman, 2001: 29). Ayrıca her ne kadar çoğu zaman değerlendirme araçlarını geliştirip uygulamak çoğu zaman ciddi bir bütçe gerektirmese de değerlendirmeyi en ekonomik şekilde gerçekleştirmek gerekir ancak güvenilir ve geçerli sonuçlar üretmeyecek araçlar da sırf ekonomik diye kullanılmamalıdır (McMillan, 2015: 120).

Son olarak ölçme sonucu elde edilen verilerin nasıl sayısallaştırılacağı, puanlamanın nasıl yapılacağı önceden planlanması gerekir (Özçelik, 2013: 167). “Öğretmenin ne istediğini” veya “öğretmenin nasıl not verdiğini” bilmemek öğrenciler için hayal kırıklığı yaratan bir duruma neden olabilir (McMillan, 2015: 69). Değerlendirme sonuçlarını puanlama ve bildirmede; doğruluk, açıklık ve zamanındalık esastır. Puanlama süreci ve

gerekçesi, puan türleri, sonuçları raporlama şekli, sonuçların bildirilme yöntemi ve anlaşılabilirliği hakkında bilgi verilerek anlamlılık arttırılmış olur (Wickwire, 2003: 354). Ayrıca öğretmen geçerli ölçütler ve objektif yöntemler seçerek puanlamanın bir takım güçlüklerini ortadan kaldırmış olur (Turgut ve Baykul, 2013: 353). Değerlendirmenin amacına uygun en kolay puanlama yöntemini belirlemek de büyük önem taşır (McMillan, 2015: 119). Testler kolay bir şekilde puanlanabilmeli ve öğretmenlere ayrı bir yük olmamalıdır. Bu sebeple öğretmenler sınav öncesinde öğretmenlerin cevap anahtarı hazırlamaları işlerini kolaylaştırır (İşman, 2001: 39).

Öğretmenler değerlendirme yöntemlerini ve sınavları öğrencilere tuzak kurmak için tasarlamamalıdır. Daha ziyade, öğrencilerin ne öğrendiklerini ve ne yapabileceklerini göstermelerine hizmet etmelidir (Mertler, 2003: 13-14). Öğretmenler sınavı ne zaman yapacaklarını, neleri kapsayacağını ve öğrencilerin bekleyebilecekleri soru biçimleri hakkında ön bildirimde bulunur (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 22). Bu, karşılıklı güvenin oluşturulmasını ve sürdürülmesini sağlar (Pope, 2006: 30). Sürpriz öğeleri bir testte kullanan bir öğretmen, öğretmen ve öğrenci arasındaki örtülü güven bağımlı bozarak zarar vereceğini bilmelidir (Green ve diğerleri, 2007: 1001). Değerlendirme sınavına hazırlık için saatlerini ayırmasına rağmen üzerinde çalıştığı konunun öğretmenin değerlendirmede önem verdiği konudan farklı ise öğrenciler iki ders çıkarır. Birincisi öğrenciler sıkı çalışma ve çabaların okulda işe yaramadığını düşünebilir çünkü harcadıkları zaman ve çabanın sonuçlar üstünde etkisi olmamıştır, ikincisi ise öğretmenlerini artık güvenilmez bulacaklardır (Guskey, 2000: 5). Öğretmenler halen sıklıkla değerlendirmeye ilişkin ipucu vermemeyi bir meziyet olarak düşünüyor ve bununla gurur duyuyorlar. Dolayısıyla öğrenciler değerlendirmeyi bir tahmin oyunu gibi ele alabiliyor. Başarıyı da öğretmenlerinin ne soracağını ne kadar iyi düzeyde tahmin edebildikleri ile ilişkilendiriyorlar. Hatta öğretmenler bazen çok ince ayrıntıları soruyorlar ve bununla gurur duruyorlar (Guskey, 2003: 8). Neyi öğrenmelerinin amaçlandığı ve bunu başardıklarını nasıl göstereceğini anlayamamış olan öğrenciler kendi öğrenmelerinden tam anlamıyla kontrol sahibi olamazlar (Brookhart, 1999: iii).

2.2.3. Değerlendirme Aracının Uygulanması

Tüm öğrenciler, bireysel durumlardan bağımsız olarak adil ve tarafsız bir şekilde değerlendirilme hakkına sahiptir (Mertler, 2003b: 13). Her birey için standart koşulları

sağlamayan değerlendirme ortamları adaletsizlik yaratır (Demirel, 2011: 218). Bu nedenle öğretmenlerin iyi değerlendirme yöntemlerini seçip geliştirebilmeleri yeterli değildir; ayrıca bunları düzgün bir şekilde uygulayabilmelidirler (AFT, NCME & NEA, 1990: 5).

Öğretmenler değerlendirme prosedürlerini öğrencilere iyi bir şekilde açıklamalı ve sınav sırasında zamanlarını etkili bir şekilde nasıl yönetecekleri konusunda bilgi vermeliler (Mertler, 2003b: 14). Değerlendirme yönergesinde sınavın amacı, verilen süre, soruların nasıl cevaplanacağı, puanlamanın nasıl olacağı belirtilmeli (McMillan, 2015: 193). Ayrıca okulun takvimi ve sınav sonuçlarının kullanılacağı zaman dikkate alınarak sınav günü önceden saptanmış olması gerekir (Turgut ve Baykul, 2013: 351).

Ölçme işleminin gerçekleştirileceği sınıf ortamı uygun şekilde düzenlenmelidir. Öğrenci sayısı, ısı, ışık, renk, temizlik, görünüş, gürültü gibi eğitim ortamının fiziksel yapısı öğretim süreçlerinde çeşitli etkileri olabilir (Aydın, 2012: 35). Sınıf ortamı düzenlenirken öğrencilerin birbirinin kâğıtlarını görmeyecek şekilde ayarlanması gerekir (Rukundo & Magambo, 2010: 169). Öğretmenler, öğrencilerden gereksiz materyalleri masaüstünden almalarını isteyerek kopya çekmeyi önlemelidir (Mertler, 2003b: 15). Herkese eşit fırsat sağlama gerekliliğinden hareketle, bazı öğrencilere ipuçları verilmemelidir. Öğretmenin geliştirdiği bir test ögesi ile ilgili bir problem varsa, tüm sınıfa aynı açıklama yapılmalıdır (Gredler, 1999'dan aktaran: Mertler, 2003b: 15). Ayrıca uygulama sonucunda elde edilen veri ve dokümanların uygun bir şekilde saklamak gerekir.

Değerlendirme için uygun bir ortam sağlamak amacıyla, bazı öğretmenler, öğrencilerin oturma düzenlerini yeniden düzenlemek için birkaç dakika zaman ayırır. Ayrıca öğrenci bilgilerinin yazılması ve yönergelerin açıklanması da değerlendirmenin başında özellikle zaman alıcı olabilir. Öğrenciler değerlendirmeyi tamamladıktan sonra, kâğıtları toplamak için de biraz zaman gerekir. Ardından, gerekirse, normal sınıf oturma düzenleri geri dönülür (Dorr-Bremme & Herman, 1986: 22-23). Bu gibi test öncesi ve sonrası uygulamalar toplama değerlendirme zamanına dâhil edilerek planlama yapılmış olmalıdır.

Öğretmenler, tüm öğrencilerin iyi performans gösterme fırsatına sahip olmalarını sağlamak için değerlendirme sırasında sınıfı yakından izlemelidir. Değerlendirmeyi, öğrencilerin eğitimsel gelişimini destekleyecek ve öğrencilerin kaygı düzeylere olumsuz etki yaratmayacak bir şekilde ele almalıdırlar (AFT, NCME & NEA, 1990: 5).

Öğretmenler, "Bu zor bir sınavdır, elinizden gelen yapın" veya "Bu konuda bazı zor sorular sordum, bu yüzden hazırlıklı olun" gibi açıklamalardan kaçınmalıdır (Mertler, 2003b: 15) Duygularını belli etmeseler bile tüm öğrenciler iyi not alma baskısı hissederler. Bir test günü olduğu vurgulayarak öğrenci üzerindeki baskıyı artırmamak ve sınav esnasında küçük hatalara tepki göstererek ortamı iyice gerilmesine sebebiyet vermemek gerekir (Rudner & Schafer, 2002: 101).

Değerlendirme süreçlerinin; sınav kaygısı, öz yeterlik, içsel motivasyon, öğrenciler arasındaki sosyal ilişkiler gibi pek çok konuda etkileri olabilmektedir (Crooks, 1988: 441). Bu sebeple sürecin öğrencilerin faydasına olacak şekilde yönetilmesi gerekir. Rukundo ve Magambo (2010: 169-171) ölçme sürecinde yapılması gerekenleri üç başlık altında şöyle ele almışlardır;

a. Değerlendirme uygulaması öncesi

1. Değerlendirme aracının güvenliğinin sağlanması: Değerlendirme sürecinde kullanılan tüm test materyallerini kilitli dolaplarda muhafaza ederek başkalarının erişimi engellenmeli.
2. Öğrenciler ve velileri sınav tarihi ve saati konusunda bilgilendirilmeli.
3. Öğrencilere test için gerekli malzemeleri getirmeleri hatırlatılmalı.
4. Sınava başlamadan önce özel gereksinimi olan bireyler dikkate alınmalıdır.
5. Sınav gözetmenliği dikkatlice planlanmalı.
6. Öğretmen sınav süresi ve kuralları gibi uygulama prosedürlerini okumalı.
7. Sınavın yapılacağı sınıf yeterli havalandırılmış ve aydınlatılmış ve uygun şekilde düzenlenmiş olmalı.
8. Oturma düzeni öğrencilerin birbirlerinin kağıtlarına bakmayacak şekilde düzenlenmeli.
9. Öğrenciler nasıl çalışılacağı, değerlendirmenin öğrenmeyi geliştirme amaçlı olduğu, test tekniklerinin neler olduğu konularında bilgilendirilmiş olmalıdır
10. Bütün hazırlıklar tamamlandığında, "Sınav var. Girmeyin" yazısı kapıya asılmalı.

b. Değerlendirme esnasında

1. Talimat veya açıklamalara dikkat edilmeli. Bir sınav görevlisi testi tamamlamak için "tam üç saat" verildiğini belirtir ve ardından ilk on beş dakika boyunca konuşursa öğrenciler haksız yere test süresinden mahrum edildiklerini

düşüneceklerdir. Ayrıca, sınavdan hemen önce ödev yapmak, sınıfı azarlamak veya bir sonraki konuyu tanıtmak gibi davranışlardan kaçınılmalı. Bu tarz davranışlar sadece sınava yönelik kaygıyı arttırmakta ve öğretmene karşı düşmanlık yaratmaktadır.

2. Sınavın bölünmesine müsaade edilmemeli. Bazı durumlarda, bir öğrenci belirsiz bir ögenin açıklığa kavuşturulmasını isteyecektir. Bu durumda açıklama tüm sınıfa yönelik olacak şekilde aynı anda yapılmalı. Sınıf dışındaki ve içindeki diğer tüm dikkat dağıtıcı etkenler mümkün olduğunca elimine edilmelidir.
3. Sorular hakkında soru soran öğrencilere ipucu vermekten kaçının. Öge belirsiz ise, açıklama tüm sınıfa yapılmalıdır. Belirsiz değilse, öğrencinin cevaplama için yardım etmekten kaçının.
4. Kopyaya müsaade edilmemeli. Oturma düzenlemeleri ve dikkatli gözetim yaparak kopyaya yönelik caydırıcı olunmalı. Bir sınav sırasında diğer öğrencilerden yardım almak ile öğretmenden özel ipuçları almak sınav sonuçlarının geçerliliği ve sınıf motivasyonu üzerinde aynı zararlı etkiye sahiptir. Sınavda disiplini sağlamak, sınıfta düzenli olarak dolaşmak ve öğrencilerin nasıl yaptıklarını gözlemlemek kopya çekmenin önlenmesinde büyük önem taşır. Kopya çekmeyi engellemenin başka bir yolu da öğrencileri testin uygulandığı sırada herhangi bir iletişim cihazını kullanmalarına müsaade etmemektir.
5. Sınav esnasında yemek yenmesine müsaade edilmemeli. Tıbbi gereklere olmadığı sürece, öğrencilerin sınıfa herhangi bir yiyecek getirmesine müsaade edilmemeli.
6. Beklenmedik durumları uygun şekilde ele alın. Sınav sırasında öğrenci kendisini iyi hissetmezse ve sınav salonundan ayrılmak zorunda kalırsa, geri dönmelerine izin verilmemelidir. Böyle bir durumda, durum dikkatlice incelenmeli, uygun görülürse başka bir zamanda tekrar sınava alınması sağlanmalı.
7. Öğrenciler kalan süre konusunda bilgilendirilmeli

c. Değerlendirme sonrasında

1. Kullanılan ve kullanılmayan tüm sınav materyalleri ve belgeleri toplanmalı ve sayılmalıdır. Güvenli ve kilitlenebilir bir ortamda muhafaza edilmelidir.
2. Toplanan sınav kağıdı sayısı ile sınıftaki öğrenci sayısının birbirini tuttuğunu görmek için kağıtlar sayılmalıdır.

2.2.4. Değerlendirme Sonuçlarının İletilmesi

Değerlendirme aracı uygulandıktan sonra öğrenci öğrenmelerinin niteliğine yönelik puanlamalar yapılır ve sonuçlar nota dönüştürülür (McMillan, 2015: 422). Turgut ve Baykul (2013: 366) not vermeyi “ölçme sonuçlarını gösteren sayıların, değerlendirme sonuçlarını ifade eden sayı veya sembollere dönüştürülmesi” olarak tanımlarlar. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarının not ile ifade edilmesinin amacı öğrencilerin başarılı veya başarısız olduklarının belirlenip çeşitli eğitimsel kararlar vermektir (Demirel, 2011: 262). Notlar toplumca en çok anılan yaygın bir şekilde kullanılan eğitimsel ölçme kavramlarıdır ve sınıfta öğretimin olmazsa olmaz bir bileşenidir (Brookhart, 1994: 299). Notlar hem bir öğrencinin performans seviyesini hem de öğretmenin bu performansı nasıl değerlendirdiğini gösterir (AFT, NCME & NEA, 1990: 5). Öğretmenler öğrenci notlarının tam olarak öğrenci başarısına karşılık geldiğinden emin olmalıdır (Brookhart, 1999: iv).

Not vermede kullanılan çeşitli sistem ve sembol türleri vardır. Bunlar; harf sistemleri, sayı sistemleri, sözel tanımlayıcıların kullanıldığı not sistemleri, geçti-kaldı şeklinde tanımlanan not sistemleri ve karma sistemlerdir. Harflerin sembol olarak kullanıldığı sistemlerde “A” en yüksek, “F” ise en düşük notu temsil etmektedir. Sayıların sembol olarak kullanıldığı sistemlerde ise öğrencilerin hedefleri gerçekleştirme düzeylerine bağlı olarak 0 ile 100 arasında bir sayı değeri kullanılır. Sözel tanımlayıcıların kullanıldığı not sistemlerinde harf sembolleri yerine “pekiyi, iyi, orta, zayıf” gibi değerler vardır. Bu sistem harf sistemiyle benzer nitelikler taşır. Geçti-kaldı şeklinde tanımlanan not sistemlerini ise öğrencilerin hedeflenen beceriye sahip olup olmama durumuna göre geçti ya da kaldı şeklinde karar verilmesini içerir. Son olarak diğer sistemlerin sınırlıklarının telafi edilmesine yönelik geliştirilen notların yanında öğrencilere gelişimleri ve eksikleri hakkında bilgilerin sunulduğu karma sistemler vardır (Arıkan, 2017: 363-365).

Arık’a (2014: 370) göre notların; güdüleme, öğrenme eksikliklerinin tespitini sağlayan bir araç, mesleki yönlendirme için veri, kişisel gelişimin bir parçası ve sınıflama kararlarına dayanak olma gibi işlevleri vardır. McMillan, (2015: 427) ise not vermenin işlevlerini geri bildirim sağlama, kıyaslama ve motivasyon şeklinde sıralar. Turgut ve Baykul (2013: 354) ise eğitimde notla değerlendirmenin işlevlerini şöyle sıralar;

- Öğrenciye davranışlarını nasıl değiştireceği hakkında bilgi verir.
- Öğrenciyi okul çalışmalarında güdüler.

- Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak olur.
- Öğretmene öğretimin etkililiği hakkında bilgi verir, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin düzenlenmesine yardımcı olur
- Öğretmene kendi eksiklikleri hakkında bilgi verir.
- Öğrenciyi yönlendirme ve diğer rehberlik çalışmalarında öğretmen ve rehberlik servisine yol gösterici olur.
- Öğrencinin kişisel gelişimini değerlendirilmesine yardımcı olur.

Öğretmenler, çeşitli değerlendirme yöntemlerini uygulama, puanlama ve sonuçları yorumlama becerisine sahip olmalıdır. Öğrencilerin güçlü yanlarını ve hatalarını belirleyebilecek düzeyde değerlendirme sonuçlarını analiz edebilmeliler. Değerlendirmeyi, öğrencilerin eğitimsel gelişimini destekleyecek ve kaygı düzeylerine olumsuz etki yaratmayacak bir şekilde ele almalıdırlar (AFT, NCME & NEA, 1990: 5). Sonuçlarının ilan edilmesi genel değerlendirme süreci için önemli bir adımdır ve öğrencilerin başarıları hakkında yorum yapabilmek için etkili kişilerarası iletişim becerilerine sahip olunması gerekmektedir. Aydın (2012: 11) öğretmenin sınıfta kullandığı ifadelerin çok önemli olduğunu ve yargılayıcı olmayan bir iletişimin kaygıyı azaltan, öğrenciyi güdüleyen ve ders katılımı teşvik eden etkileri olduğunu öne sürer. Bazen yeni bir şeyler denerken düşük performansın kaçınılmaz olduğunu kabul ederek düşük performans notlarına ilişkin olumsuz yorumlar yapılmamalı (Stiggins & Chappuis, 2005: 3). Hatta bir hata bazen öğrenmenin başlangıcı olabilmektedir. Bazı değerlendirme uzmanları, aslında, öğrencilerin başarılı bir performanstan hiçbir şey öğrenmediklerini; daha ziyade, öğrenciler ilk performansları yeterince başarılı olmadığında en iyi öğrenebileceklerini savunur (Wiggins, 1998'den aktaran: Guskey, 2003: 10).

Değerlendirme sonuçlarına ilişkin etkili bir şekilde iletişim kurmak için öğretmenler değerlendirme terminolojisini uygun şekilde kullanabilmeli, değerlendirme sonuçlarının anlamı, sınırlıkları ve çıkarımları ifade edebilmelidir (AFT, NCME & NEA, 1990: 6). McMillan (2015: 453) etkili not verme uygulamalarının nasıl olması gerektiğini şöyle sıralar;

- İyi tasarlanmış mesleki kanaat kullanın.
- Adil puan ve not verebilmek adına deneyebildiğiniz her yolu deneyin.
- Notları daha önceden belirlediğiniz hedef ve standartlara göre verin.

- Velileri ve öğrencileri not verme prosedürleri hakkında dönem başında bilgilendirin.
- Notları öncelikle öğrencinin performansını göze alarak verin.
- Notlarını öğrenci hakkında en yeni verilere dayanarak verin.
- Değerlendirmeleri mümkün olduğunca hızlı ve mümkün olduğunca geribildirimle dolu şekilde okuyup puanlandırıp öğrencilere geri verin.
- Puanları birleştirmeden önce aynı skalaya çevirin.
- Puanları birleştirmeden önce ağırlıklandırın.
- Yeterli miktarda değerlendirme kullanın.
- Haklı bir neden varsa notunuzu değiştirmekten çekinmeyin.

Ülkemizde özellikle merkezi sınavların yaygın etkisi nedeniyle sınıf içi ölçme ve değerlendirme sonuçları öğretim ortamlarını düzenleyici, geri dönütler sağlayan araçlardan ziyade bir sıralama aracı olarak görülmektedir (Şata, 2016: 59). TIMSS bulgularına göre, okullarımızda genellikle öğrencilere çoğu zaman not vermek için ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilmekte, sonuçların düzeltici etkisi pek nadiren kullanıldığı bilinmektedir (Demirtaşlı, 2017: 15). Wood'a (1986) göre değerlendirmenin puanlama ve sıralama işlevine yönelik güçlü bir vurgu, öğrencinin geri dönütlerle beslenmesini sağlamasından ziyade resmi sınavlara özgü alınan puan üstünde durulması gibi standartlaştırılmış testlerle ilişkili özelliklerin aşırı kullanılmasına yol açar (Crooks, 1988: 468).

Değerlendirmeler okulları ve öğrencileri sıralamanın bir yolu olarak kullanılırsa en güçlü faydaları göz ardı edilmiş olur (Guskey, 2003: 11). Sınıf içi değerlendirmeler, öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak için tasarlanmamıştır. Daha ziyade, amaçları, belirli öğretim alanlarına odaklanmak ve konunun ne düzeyde öğrenildiğini belirlemeye yönelik olmalıdır. Öğretmenler genellikle ölçüt referanslı değerlendirmeler kullanır. Bu tür değerlendirmeler öğrencinin belirli içeriğe hâkim olduğu doğruluk derecesini belirlemeye yöneliktir. Bu durumda, bir öğrencinin performansının değerlendirilmesi diğerlerinin performansına bağlı olarak ele alınmamalıdır (Mertler, 2003b: 9- 10). Yeteneklerini değerlendirmede özgüvensizlik, risk almaktan kaçınmak, daha yüzeysel ve daha az etkili öğrenme stratejilerine başvurmak ve benliklerine yönelik olumsuz algılar gibi durumlar sosyal karşılaştırmaların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileridir (Ames, 1992: 264). Ayrıca değerlendirme sonuçları kişiye özel bilgidir ve sadece doğrudan ya da dolaylı

olarak faydasına olacaksa üçüncü kişilerle paylaşılmalıdır (Lamprianou & Athanasou, 2009: 9). Sonuçlar, karar alma süreçlerinde sonuçları kullanma sorumluluğu yanı sıra sonuçları bilmeye hakkı ve bilmesi gerekli olanlara sadece bildirilir (Wickwire, 2003: 355).

Öğretmenler genellikle değerlendirme sonuçlarının yorumlarken çoğunlukla bilinçsiz olarak bazı tipik hatalar yaparlar. Öğrenciler için kaygıya sebep olan ve öz saygılarını tahrip eden bu tür davranışlardan her ne pahasına olursa olsun kaçınılmalıdır (Mertler, 2003b: 16). Başarısızlık deneyimleri öğrenciyi rencide etmeden ele alınmalı ve öğrenmeyi teşvik edici davranışlar sergilenmelidir (Cırlan, 2017: 13). Değerlendirme sonuçlarının okula karşı olumsuz tutum geliştirilmesine sebep olacağı bilinmelidir (Arter, 2003: 480). Düşük bir test puanı, öğrencinin değersiz veya daha aptal olduğunu göstermez. Test puanlarının yorumlanması sadece belirli bir test tarafından ölçülen beceriler ve nitelikler ile sınırlı olmalıdır. Testin temel amacının ötesine uzanan çıkarımlar yapılmamalıdır (Mertler, 2003b: 15). Değerlendirmenin puanlama işlevine çok fazla önem verilmekte ve buna eşlik eden sosyal kıyaslama ve öğrenciler arası rekabet, çoğu öğrenci için istenmeyen etkiler ortaya çıkarmaktadır. Başarısız öğrencilerde öğrenme için öz yeterlik algısının düşmesi, içsel motivasyonun düşmesi, sınav kaygısını yükseltmesi, öğrenci gayretini göz önünde bulundurmaksızın başarı ve başarısızlığa yönelik çıkarımların yapılması, etkili geribildirim kullanımının ve etkililiğin azalması ve öğrenciler arasında daha zayıf sosyal ilişkiler bu etkilerden bazılarıdır (Crooks, 1988: 468).

Veli görüşmelerinde de öğrencinin davranışları ve değerlendirme sonuçları ile ilgili çeşitli veriler sağlanır (Arıkan, 2017: 373). Ancak değerlendirme sonuçlarının anlamlı bir şekilde dile getirilmesi görevini öğretmenler dikkatle yerine getirmeliler çünkü bu kimseler değerlendirme sonuçlarını doğru tahlil edemeyebilirler (Turgut ve Baykul, 2013: 5). McMillan (2015: 479) değerlendirme sonuçlarını velilere bildirirken şu ilkelere dikkat edilmesi gerektiğini belirtir;

- Ailelere raporlanan her puanın ne anlama geldiğini kavrayın.
- Veli toplantısından hemen önce her öğrenciye ait raporları derinlemesine inceleyin.
- Test puanlarını destekleyecek öğrencilerin sınıf içi performanslarına dair kanıtlar toplayın.

- Çoğu velinin endişeli olduğu öğrencinin durumu, ilerleyişi, ölçütlere göre performansı, güçlü ve zayıf yönleri gibi alanlara hazırlıklı olun.
- Yetenek ve başarıyı birbirinden ayırt edin.
- Doğru bir yorumlama için normların ve testteki hatanın önemini açıklayınız.
- Puanların ne anlama geldiğini açık bir şekilde özetleyin.
- Sunum yapmak yerine veliler ile konuşmayı tercih edin.

2.3. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİ

2.3.1. Değerlendirmede Etik

Standart olarak öğrenci değerlendirmesinin etik boyutunun ne olduğunu anlamak için, etik kavramının genel kullanımının dikkate alınması yararlı olacaktır. DeSensi ve Rosenberg'e (2003) göre etik " dürüstlük, doğruluk, adalet, adillik" gibi kavramların genel bir karşılığı olarak söylenebilir (Moss-Curtis, 2006: 458). Etik çalışmalar "iyi", "istendik", "kayda değer", "kabul görür", "desteklenmesi gereken", "doğru ya da yanlış", "kabul edilen ve kabul edilemeyen" gibi davranış standartları belirlenmesini sağlar (Gözütok, 1999: 85). İyi ve doğrunun ölçütünün ne olduğu konusunda ortak bir akla hâkim olunması ve davranışları buna göre düzenleme gayretleri eğitim faaliyetlerinden bağımsız düşünülemez (Aydın, 2011b). Çünkü pek çok alan uzmanı öğretimin esasen ahlaki bir girişim olduğunu varsaymaktadır (Bullough, 2011: 27). Dolayısıyla eğitim faaliyetleri yürütülürken etik ilkeler göz önünde bulundurmak gerekir (İlgaz ve Bilgili, 2010: 202).

Bütün mesleklerde ahlaki kısıtlama ve zorunluluklar olduğu bilinse de bazı meslekler diğerlerine oranla etik kaygıları daha çok dikkate alması gerekir (Carr, 2006: 172). Öğretmenlik de bu mesleklerden biridir. Adil olma, disiplin, değerlendirme, gizlilik ve danışmanlık gibi faktörler de işin içine girdiğinde bu hedef daha karmaşık hale gelir. Öğretim ve öğrenme bağlamında söz konusu olan bu faktörler ve diğer pek çok faktör, öğretmenler için etik ikilemler yaratabilir (Gifford, 1992: 1). Her öğretmen etik çatışmaları farklı şekilde algılayıp karşılık verebilmektedirler. Bazıları egoları ölçüsünde karşılık verirken, bazıları sosyal ve kurumsal normların beklentilerini göz önünde bulundurarak, bazıları ise daha esnek ve hassas kabul edilebilecek kişisel yaklaşımlar sergileyebilmektedir (Bullough, 2011: 27).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de bir takım etik olmayan davranışlar mümkün olabilmektedir (Alkharusi, 2016: 150). Green ve diğerleri (2007: 1009) araştırmalarında öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde etik kararlar alabilmeleri için her zaman yeterli düzeyde donanımlı olmadıkları ve değerlendirmelerin mesleki bir fikir birliği olmadan yürütüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak öğretmenler sınıf içi değerlendirmede uygulamalarında kendi başlarına oldukları ortaya çıkmaktadır (Gullickson, 1984: 248). Böylelikle, öğretmenlerin değerlendirme yaklaşımları çoğu zaman bir öğretmenden diğerine değişmektedir (Cırlan, 2017: 3).

Değerlendirme standartları, eğitimsel değerlendirmelerin kalitesinin sağlanmasında ve geliştirilmesinde hayati bir rol oynayabilir (JCSEE, 2000: 2). Lamprianou ve Athanasou'ya (2009: 9) göre değerlendirme ile ilgili etik açıdan temin edilmesi gereken durumlar şunlardır; bütün öğrencilerin uygun bir şekilde değerlendirilmesi ve adil bir şekilde puanlanması, değerlendirme sonuçlarının öğrenciler için bir mağduriyet yaratmaması, değerlendirmelerin öğrencilerin faydasına olacak şekilde ele alınması, mahremiyetin ve gizliliğin sağlanması. Pope'a (2006: 25) göre ise değerlendirmelerin etik boyutu; değerlendirmeye nelerin dâhil edilip edilmeyeceği ile ilgili sorulardan, öğrencilerin merkezi sınavlar için hazırlanmasına, değerlendirmelerin adil ve doğru bir şekilde puanlanmasına kadar uzanmaktadır. Bütün bu süreçlerde planlanma, uygulama ve değerlendirilmenin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamak için bazı ilke ve kılavuzlar kabul edilmiştir. Bu ilke ve kılavuzlar etik standartlar ya da mesleki ahlak kuralları olarak tanımlanmaktadır (Wickwire, 2003: 349). Öğrenci değerlendirmesiyle ilişkili etik ise, eğitimcilerin öğrenci değerlendirme uygulamalarında uymaları beklenen davranışları veya kuralları irdelemektedir (Johnson ve diğerleri, 2008: 521). Bu standartlar, özellikle geniş ölçekli değerlendirmelerde eğitimsel karar alma durumlarında işe yarayacak tutarlı, doğru ve anlamlı bilgiler veriler sağlanmasına yardımcı olacak güçlü bir destek sağlar (JCSEE, 2000: 10). Öğretmenler işlerini yaparken etik çatışmalardan kaçınamazlar ancak farkındalıklarına bağlı olarak bu çatışmaları çeşitli şekillerde ele alma gücüne sahip olurlar (Colnerud, 1997: 633). Yani bir yönüyle, etik ilkelerin göz önünde bulundurulması problemin çözümünde kolaylaştırıcı bir rol oynayabilmektedir.

Etik ilke ve uygulamaların etkili bir şekilde fiiliyata geçirilmesi için, bu ilkeler ve uygulamalara yönelik fikir birliği esas bir gerekliliktir (Johnson ve diğerleri, 2008: 520). Bu nedenle birçok meslek kuruluşu, öğrencileri değerlendirirken öğretmenlere rehberlik

etmesi amacıyla standartlar geliştirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının öğrenci değerlendirmesiyle ilgili faaliyetlerini sınırlayan federal yasalar da kabul edilmiştir (Mertler, 2003b: 16). Bu çalışmalarından en önemlisi ve alana en büyük katkıyı sağlayan “Eğitimsel Değerlendirmelerde Öğretmen Yeterlikleri Standartları”dır. Amerika Birleşik Devletleri’nde; Amerikan Eğitimcileri Birliği, Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi ve Ulusal Eğitim Derneği, öğrenci değerlendirmesinin potansiyel faydalarından tam olarak faydalanabilmek amacıyla öğrenci değerlendirmesinde öğretmen yeterliliğine yönelik standartlar geliştirme çalışmalarına 1987 yılında bu çalışmaya başlamıştır (AFT, NCME & NEA, 1990: 1). Çalışmalar neticesinde 1990 yılında ortaya konulan yedi ilke ile alana çok önemli katkılarda bulunulmuştur (Brookhart, 2011:3). Bu standartlar, öğretmenlerin öğrenciler üzerinde istenmeyen etkilerinden kaçınmak için eğitimsel değerlendirme uygulamalarında etik ve yasal sorumlulukları anlamaları gerektiğini vurgulamaktadır (Alkharusi, 2016: 150).

1970’li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde başlayan, öğretmenlik mesleğine yönelik modern anlamda standartlar ya da yeterlikler belirlenmesi yaklaşımı 2000’li yıllarda tüm dünyada önem kazanan bir konu olmuştur (MEB, 2017: 6). Ülkemizde de MEB tarafından bu yönde çalışmalar 21. yüzyılın başlarında ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir dizi çalışma gerçekeştirilmiştir (şimşek, 2009: 258). Bakanlık bünyesinde öğretmen yeterliklerine ilişkin ilk resmi çalışmalar 1999 yılında başlamıştır. Bu dönemde oluşturulan “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” nun ve ilgili kurumların çalışmaları neticesinde 2002 yılında “Öğretmen Yeterlikleri” belgesi hazırlanmıştır (MEB, 2017: 6). Sonraki yıllarda Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye arasında yapılan protokollerin sonucu olarak çalışmalarına 2000 yılında başlayan proje ile “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesi oluşturularak 2006 yılında yayımlanmıştır. “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” başlığı altında değerlendirme süreçlerine ilişkin standartlara yer verilmiştir (MEB, 2006). Güncel öğretmenlik mesleği yeterlik belgesi ise Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Yeterlikler Çerçevesi kabul edilmesi ve komisyona üye ülkelere bu çerçeveyle ilişkili şekilde ulusal yeterlilik çerçeveleri oluşturulması istenmesiyle oluşturulmuştur. Bu kapsamda 2015 yılında yapılan çalışmalar neticesinde “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” yürürlüğe girmiştir. Bu çerçeve plan çerçevesinde “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”ni

güncelleme çalışmaları kapsamında 2017 yılında yayımlanan belgede mesleki beceri başlığı altında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin çeşitli ilkelere yer verilmiştir (MEB, 2017). Literatür incelendiğinde eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkeler genel olarak öğretmen yeterlikleri, standartlar ya da ilkeler başlıkları altında ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle yukarıda yer verilen standart ve ilkelere ilişkin detaylara “ölçme ve değerlendirme yeterliği” başlığı altında yer verilecektir.

2.3.2. Ölçme ve Değerlendirme Yeterliği

Öğrenciler eğitim sisteminin odak noktasıdır (Wickwire, 2003: 349) ve süreç sonucunda öğrencide meydana gelecek değişiklikler öğretmenin sahip olduğu niteliklerden bağımsız düşünülemez (Demirtaşlı, 2017: 2). Günümüzde toplum hayatının bütün alanlarında kendini gösteren hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecindeyiz. Kuşkusuz bu dinamizmin öğretim kurumlarında da ciddi yansımaları olmaktadır ve öğretmenlik mesleğinin kapsamı güncellenip değişmektedir. “Problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek düzeyde işbirliği geliştirebilme, uluslararası ölçekte rekabet edebilme becerileri kazanmış ve kendi milli benlik ve bilincini koruyarak yüceltebilen nesiller yetiştirilmesi” günümüzde eğitimin hedefi haline gelmiştir (MEB, 2017: 2). Öğrencilerin, 21. yüzyıla özgü bu bilgi, beceri ve karakter özellikleri ile donatılması isteniyorsa paralel şekilde öğrenme ve öğretme süreçlerinin de düzenlenmesini gerektirmektedir (McMillan, 2015: 22). İşte bu noktada öğretmenlerin yeterlik çerçevelerinin belirlenmesi ve güncellenmesi çalışmaları büyük önem taşımaktadır.

Mesleki olarak yeterlik “bir iş ya da meslek alanını tam olarak tanımlamak için karşılanması gereken asgari standartlar “ olarak kabul edilir (Şimşek, 2009: 258). Öğretmenlik meslek yeterliği ise “ öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” olarak tanımlanmıştır (MEB, 2017: 4). Literatürde yeterlik, nitelik ve standart sözcüklerinin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (TED, 2009: 3).

Ölçme ve değerlendirme öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliklerden birisidir (Demirel, 2011: 191). Değerlendirme okuyazarı eğitimciler, neyi ve neden değerlendirdiklerini, başarıyı en iyi nasıl değerlendireceklerini, performansın sağlıklı örneklemelerini nasıl elde edebileceklerini, nelerin ters gidebileceğini ve bunlar ortaya

çıkmadan önce nasıl önlenebileceğini bilirler (Stiggins, 1995: 242). Volante ve Fazio (2007: 750) değerlendirme yeterliğinin, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme niteliğini iyileştirmek için temel bir gereklilik olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kullanılan değerlendirme türü öğrenmeyi teşvik eden değerli bir araçtır ancak doğru bir şekilde kullanılmazsa öğrenmeyi engelleyebilir ve öğretmenlerin işini daha güç bir hale getirebilir. Bu nedenle değerlendirme uygulamaları iyi bir şekilde organize edilmelidir (Lamprianou & Athanasou, 2009: 9). Öğretmenler mesleklerini tatbik ederken eğitimsel değerlendirmelerde etik ve yasal sorumluluklarını bilip yerine getirmeliler (Brookhart, 2011: 7). Öğretmenlerin uygun değerlendirme uygulamalarını kullanacak düzeyde yeterli olmalarını sağlamak önemlidir (Koloji-Keaikitse, 2016: 108).

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda yetkinliğe sahip olması gerekir. Öyle ki değerlendirme yetkinliğine sahip bir öğretmenin pek çok üstünlüğü vardır. Değerlendirmeyi verimli bir şekilde kullanan bir öğretmen hem daha az hatalı sonuçlar elde eder hem de mesleki yeterliğini geliştirir (Turgut ve Baykul, 2013: 4-5). Bir öğretmen değerlendirme süreçlerinden etkili bir şekilde faydalanabilmek için (Stiggins, 2002: 5);

- Öğretimden önce, öğrencilerin ulaşması beklenen başarı hedeflerini bilir ve açıkça ifade eder.
- Öğretme ve öğrenme sürecinin başından itibaren öğrencilerin anlayabileceği şekilde onları bu öğrenme hedefleri hakkında bilgilendirir.
- Değerlendirme okuryazarıdır ve böylece öğrencilerin başarılarını tam olarak yansıtması için hedeflere yönelik değerlendirme ve puanlama uygulamaları gerçekleştirir.
- Değerlendirmeleri öğrencilerin kendilerine güven duymalarını ve yaşam boyu sürecek şekilde kendi öğrenmeleri için sorumluluk almalarını sağlamak için kullanır.
- Öğrencilerin öğrenmelerini nasıl iyileştireceklerine dair iç görü kazandırmak için sık sık detaylı geribildirim sağlar.
- Sınıf içi değerlendirmelerin sonuçlarına bağlı olarak sürekli düzenlemeler yapar.
- Öğrencilerin zaman içinde kendi ilerlemelerini izleyebilecekleri ve böylece kendi başarılarından sorumlu olduklarını hissedebilecekleri standartlar ile düzenli öz değerlendirme yapmalarını sağlar.

- Öğrencilerin, öğretmenleriyle ve aileleriyle başarı durumları ve ilerlemeleri hakkında iletişim kurmalarını sağlar.

Öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme süreçlerinde standart davranışlar sergilemesini önleyen pek çok etken olabilir. Öğretim esnasında yerinde harekete geçme gerekliliği, yetersiz zaman (Van Maanen, 1995: 5), değerlerin, inançların ve normların çatışması (Bullough, 2011: 27), öğrencilerin çalışmalarını not ile adil olarak değerlendirmenin zorlayıcı yönü (Ryan, 1997'den aktaran: Tierney, 2015: 6), öğretmenlerin değerlendirme konusunda yetersiz bir eğitime sahip oldukları durumlarda çoğu zaman kendi öğretmenlerince kullanılmış gelişigüzel yöntemler kullanmaları (Guskey, 2003: 7) ve öğretim ortamının “anındalık, süreklilik, eşzamanlılık, karşılıklılık, açıklık” gibi özellikleri (Aydın, 2012: 35) bu etkenlerden bazılarıdır. Bu nedenle öğretimin etkili bir şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini sağlanması için belirli standartlar ve yeterlikler kabul edilmiştir. Genel olarak, meslek örgütleri bu standartları geliştirip yürürlüğe koyar ve bir üyenin meslek koluna üyeliğinin ve mesleki statüsünün devam etmesi bu kuralların gözetilmesine bağlıdır (Wickwire, 2003: 349).

Bu çalışmalardan en önemlisi ve alana en büyük katkıyı sağlayan 1990 yılında yayınlanan standartlardır (Brookhart, 2011: 3). Amerika Birleşik Devletleri'nde Amerikan Öğretmenler Federasyonu, Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi ve Ulusal Eğitim Derneği, öğrenci değerlendirmesinin potansiyel eğitimsel faydalarından tam olarak faydalanabilmek amacıyla öğrenci değerlendirmesinde öğretmen yeterliliğine yönelik standartlar geliştirme çalışmalarına 1987 yılında başlamıştır. Bu ilkeler (AFT, NCME & NEA, 1990: 4-6);

- Öğretmenler, öğretimsel kararlar için uygun değerlendirme yöntemlerini seçme konusunda yetenekli olmalıdırlar.
- Öğretmenler, öğretimsel kararlar için uygun değerlendirme yöntemlerini geliştirmede yetenekli olmalıdırlar.
- Öğretmenler, hem merkezi hem de öğretmen tarafından geliştirilen değerlendirme yöntemlerinin uygulaması, puanlaması ve sonuçlarının yorumlanması alanlarında yetenekli olmalıdır.
- Öğretmenler; öğretimi planlama, öğretim programı geliştirme, okulun iyileştirilmesi ve bireysel olarak öğrenciler ile ilgili kararlar konularında değerlendirme sonuçlarını kullanma becerisine sahip olmalıdır.

- Öğretmenler, öğrenci değerlendirmesinde kullanılan geçerli öğrenci puanlama prosedürlerini geliştirmede yetenekli olmalıdır.
- Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını öğrencilere, ebeveynlere, diğer paydaşlara ve eğitimcilere iletme konusunda yetenekli olmalıdırlar.
- Öğretmenler, etik olmayan, kanunlara aykırı ve diğer uygun olmayan değerlendirme yöntemlerini ve değerlendirme verilerinin kullanımı konusunda farkındalık sahibi olmalıdır.

Brookhart bu standartların, güncel biçimlendirici değerlendirme kavramlarını dikkate almadığını ve öğretimde yeni yönelimler ile hesap verebilirlik bağlamlarında gerekli bilgi ve becerileri göz önünde bulundurmadığından modası geçtiğini ileri sürmektedir. Bu amaçla öğretmenlerin meslekleriyle alakalı olan değerlendirme çalışmalarını daha yetkin bir şekilde gerçekleştirebilmeleri amacıyla 11 maddelik güncel bir bilgi ve beceri listesi sunmuştur. Bunlar (Brookhart, 2011: 7);

- Öğretmenler branşlarında öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine hakim olmalılar.
- Öğretmenler öğretim programında yer alan hedefleri ve içeriğe uyumlu ulaşılabilir ve değerlendirilebilir öğretimsel amaçları açıkça ifade edebilmeliler.
- Öğretmenler, öğrencilere hedeflere ulaşmakla kastedilenin ne olduğunu ifade etmek için çok çeşitli stratejilere sahip olmalıdır.
- Öğretmenler, mevcut değerlendirme seçeneklerinin amaçlarına ve kullanımına hakim olmalı ve bunları kullanabilme becerisine sahip olmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin bilgi ve düşünme becerilerini göz önünde bulundurarak sınıf içi değerlendirme sorularını, test maddelerini ve performans görevlerini analiz etme becerisine sahip olmalıdır.
- Öğretmenler, öğrenci çalışmalarına etkili ve faydalı geri bildirim sağlama becerisine sahip olmalıdır.
- Öğretmenler; öğrenci, sınıf, okul ve bölge hakkında faydalı kararlar alınması için öğrenci performansını gösteren puanlama cetvelleri oluşturabilmelidir. Bu kararlar; öğrencilerin öğrenmelerinin gelişmesini sağlamalıdır.
- Öğretmenler kendilerince geliştirilmeyen değerlendirmeleri uygulayabilmeli ve sonuçlarını öğrenciler, sınıflar, okullar ve bölgeler hakkındaki kararlar için yorumlayabilmelidir.

- Öğretmenler, değerlendirme sonuçlarını ve değerlendirme sonuçlarına bağlı eğitimsel kararlar konusundaki gerekçelerini hizmet ettikleri kitleye açıkça ifade edebilmeliler.
- Öğretmenler, öğrencilerin sağlıklı eğitimsel kararlar almalarını sağlamak için değerlendirme verilerini kullanmalarına yardımcı olmalıdır.
- Öğretmenler, değerlendirmeleri gerçekleştirirken yasal ve etik sorumluluklarını bilmeli ve yerine getirmelidir.

2.3.3. Öğretmenlik Meslek Yeterlikleri Kapsamında Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri Geliştirme Çalışmaları

Birçok meslek kuruluşu, öğrencileri değerlendirirken öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla standartlar geliştirmiştir (Mertler, 2003b: 16). 1970'li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde başlayan, öğretmenlik mesleğine yönelik modern anlamda standartlar ya da yeterlikler belirlenmesi yaklaşımı 2000'li yıllarda tüm dünyada önem kazanan bir konu olmuştur (MEB, 2017: 6). Ülkemizde de MEB tarafından bu yönde çalışmalar 21. yüzyılın ancak başlarında ortaya konmuştur. Öğretmenlerin sahip olması gereken nitelik ve yeterliklerin belirlenmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir dizi çalışma gerçekleştirilmiştir (Şimşek, 2009: 258).

Ülkemizde eğitimin etkililiğinin geliştirilmesi öğretmenlik mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinden bağımsız düşünülemez (TED, 2009:iii). Çünkü her geçen gün öğretmenin öğretim sürecindeki görev ve sorumlulukları değişmekte ve çeşitlenmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013: 186). Öğretmen yeterlikleri geliştirme çalışmalarının amaçları şunlardır (MEB, 2006: 9-10);

- Millî eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak,
- Ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek,
- Öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak,
- Öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak,

- Ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak,
- Öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak,
- Öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak.

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen yeterliklerine ilişkin ilk resmi çalışma 1999 yılında başlamıştır ancak bu çalışma sonuçlandırılmamıştır (TED, 2009: 11). Bir sonraki çalışmada Avrupa Birliği tarafından desteklenen Temel Eğitime Destek Projesi kapsamında “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu”nun ve ilgili kurumların işbirliği neticesinde 2002 yılında “Öğretmen Yeterlilikleri” belgesi hazırlanmıştır. Bu belgede öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeye yönelik öğretmenlerden beklenen yeterlikler kapsamında; amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme, öğrencinin performans ölçütlerini belirleme, yazılı yoklama yapma, sözlü yoklama yapma, doğruyanlış türü test yapma, eşleştirme türü test yapma, tamamlama türü test yapma, çoktan seçmeli test yapma, hazırladığı ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliklerini saptama, ödev ve proje değerlendirme, öğrenci çalışma dosyasını değerlendirme, değerlendirme sonuçlarını okul yönetimine bildirme, öğrenci velisine geribildirim sağlama, mutlak değerlendirme yapma, bağıl değerlendirme ilkelerine yer verilmiştir (MEB, 2002’ den aktaran: Gül, 2011: 3).

Görüldüğü üzere bu ilk sayılabilecek çalışmada değerlendirme yeterliğine ilişkin çok genel ifadeler yer verilmekte ve çoğunlukla değerlendirme yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Sonraki yıllarda Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye arasında yapılan protokollerin sonucu olarak çalışmalarına 2000 yılında başlanan proje ile “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” belgesi oluşturularak 2006 yılında yayımlanmıştır. Bu belgede öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri “kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim; öğrenciyi tanıma; öğrenme ve öğretme süreci; öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme; okul, aile ve toplum ilişkileri; program ve içerik bilgisi” olmak üzere 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 243 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” başlığı

altında değerlendirme süreçlerine ilişkin şu standartlara yer verilmiştir (MEB, 2006: 32-35);

A. Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme

1. Hangi amaçla ölçme ve değerlendirme yapacağına karar verir.
2. Amaca uygun ölçme araçlarını belirler
3. Ölçme araçlarını çeşitlendirir
4. Çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirler.
5. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yapar

B. Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme

1. Ölçme aracını geliştirir.
2. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test eder.
3. Ölçme aracını uygular.
4. Öğrencinin çalışmalarını kontrol eder (proje, ödev, vb.)
5. Bireysel ölçme ve değerlendirme etkinlikleri düzenler ve bu etkinliklere öğrencileri dahil edecek stratejiler kullanır.
6. Öğrenenlerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçer.

C. Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Öğrencinin Gelişimi ve Öğrenmesi Hakkında Geri Bildirim Sağlama

1. Veri analizinde uygun istatistik tekniği seçer ve uygular.
2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.
3. Ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürür.
4. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlar.
5. Ölçme sonuçları hakkındaki öğrenci tepkilerine önem verir.
6. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendirir.
7. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yapar.
8. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.

D. Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme

1. Hedefleri yeniden gözden geçirir
2. Öğrenme ortamını yeniden gözden geçirir.
3. Ölçme araçlarını yeniden gözden geçirir.
4. Öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve tekniklerini yeniden gözden geçirir.

5. Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterliğinin yürürlüğe girmesinden sonra öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olması gereken standartları ifade eden “Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterlikleri” belirlenmesine yönelik çalışmalar neticesinde ilköğretim kurumlarına yönelik 14 alanda özel alan yeterlikleri hazırlanarak 2008 yılında yürürlüğe konmuştur. Ortaöğretim kurumlarında ise 8 alanda ortaöğretim branşlarına yönelik hazırlanan özel alan yeterlikleri 2011 yılında yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017: 7). Güncel öğretmenlik mesleği yeterlik belgesi ise Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Yeterlikler Çerçevesi kabul edilmesi ve komisyona üye ülkelerden bu çerçeveye ilişki şekilde ulusal yeterlilik çerçeveleri oluşturulması talebi üzerine oluşturulmuştur. Bu talebe istinaden 2015 yılında “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” yürürlüğe girmiştir. Bu yeterlikler çerçevesi kapsamında güncelleme ve geliştirme çalışmaları yapıp 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” belgesi yayımlanmıştır. Bu belgede her branş için oluşturulan özel alan yeterlikleri anlayışı terkedilip “alan bilgisi ve alan eğitimi” yeterliği eklenerek genel bir yeterlik çerçevesi oluşturulmuştur. Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Beceriler olmaz üzere 3 ana yeterlik alanı ve bu ana yeterliklere bağlı 11 alt yeterlik 65 performans göstergesine yer verilmiştir. Mesleki beceri ana yeterliği altında “ölçme ve değerlendirme” başlığı altında ilgili sürece ilişkin şu kriterler yer almıştır (MEB, 2017: 15);

- Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.
- Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geri bildirimler verir.
- Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden düzenler.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın konusu ile doğrudan ya da dolaylı ilişkili olduğu düşünülen yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmaların özetleri sunulmuştur.

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de sınıf içi değerlendirmelerde etik ilke ve standartlara uyum ile ilgili az sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde etik, ölçme değerlendirme yeterliği gibi daha yakın olan literatürlere yer verilecektir.

Akbaş (2018) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tez alışması Batı Karadeniz bölümünde yer alan bir ilçede görev yapan 556 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanında kendilerini çok yeterli olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre ölçme değerlendirme yeterlilik algıları istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yüksektir. Öğretmenler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme araçları hazırlamada ve kullanmada, süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmada, ölçme ve değerlendirme etkinliğini adil ve objektif olarak gerçekleştirmede, ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrenci ve paydaşlara doğru ve yapıcı geri bildirimler vermede ve bu sonuçlara göre öğretim sürecini yeniden düzenlemede kendilerini çok yeterli olarak görmektedirler. Ölçme ve değerlendirme alt yeterlilik alanında ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapma en yüksek yeterlilik algısı olurken, alana ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlama ve kullanma en düşük yeterlilik algısı olmuştur.

Acar-Erdol ve Yıldızlı (2018a) tarafından yapılan “Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey” (Türkiye’deki Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamaları) adlı araştırmada amaç, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri tarafından kullanılan sınıf değerlendirme uygulamalarını tespit etmektir. Araştırma verilerinin toplanmasında anket ve gözlem formu kullanılmıştır. Çalışma grubu 288 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilere geri bildirim sağlamak, öğrenmeyi artırmak, başarı seviyesini belirlemek ve öğrencilerin ilerlemesini izlemek için değerlendirmeler yaptıkları belirtmişlerdir. Ancak yapılan gözlemlerin sonuçları, öğretmenlerin önemli bir bölümünün yeterli veya açıklayıcı geribildirim vermediğini göstermiştir. Öğretmenlerce en sık kullanılan değerlendirme yöntemleri gözlem, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, doğru/ yanlış sorular ve kısa cevaplı sorulardır. Bu sonuçlara dayanarak, öğretmenlerin sınıf değerlendirmelerinde geleneksel yöntemleri kullanmayı tercih ettiği söylenebilir. Öğretmenlerin en az kullanılan

değerlendirme yöntemleri sırasıyla akran ve grup değerlendirmeleri, yaklaşım ölçekleri, posterler ve öz değerlendirmedir. Öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, sınıf değerlendirme uygulamalarını en çok etkileyen faktörler, etki sırasına göre, “öğrencilerin özellikleri”, “eğitim programı”, “ulusal sınavlar”, “teknoloji” ve “dersin özellikleri” olarak sıralanmıştır. Ancak anket cevaplarının aksine gözlem sonuçları öğretmenlerin çoğunun “öğrencilerin özelliklerine” göre farklı değerlendirme yöntemleri kullanmadığını göstermiştir.

Acar-Erdol ve Yıldızlı (2018b) tarafından yapılan çalışma ile öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme zamanlarının, sıklıklarının, sınavlara verdikleri önem derecesinin ve sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Nevşehir ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde devlet okullarında görev yapan 288 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunlukla öğretimden sonra ve ünitelerin sonunda değerlendirme yaptıkları ve bir ders süresinin beşte birinden daha azını değerlendirmeye ayırdıkları, değerlendirmenin ne zaman yapılacağı ve değerlendirme ölçütlerine yönelik öğrencileri çoğu zaman bilgilendirdikleri, soruları çoğunlukla kazanım esas hazırladıkları, çoğunluğunun bir ders saatinde ortalama 20 sorudan daha az soru sordukları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin çoğunun sınavlara çok önem verdikleri ve sınıf içi değerlendirmeye yönelik eğitim ihtiyaçlarının olmadığını belirtmişlerdir.

Şata (2016) tarafından yapılan çalışma ile Türk Eğitim Sistemi’nde sınıf içi ve geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin nasıl uygulandığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı, hem sınıf içi hem de geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin önemli düzeyde yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki değerlendirme türünde de geçerliğin çok düşük olduğu ve bundan dolayı yapılan ölçme ve değerlendirmelerin amaca hizmet etmediği görülmüştür. Öğretmenlerin değerlendirmeyi sadece not verme amaçlı yapması ve farklı ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini sınıf ortamında kullanmamasının sonucunda öğrencilerin ezber bilgilere alıştıkları ve üst bilişsel yöntemlere başvurmadıkları görülmüştür.

Tunca, Alkın-Şahin, Sever ve Aktaş (2015) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlerinin incelenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında,

Kütahya il merkezindeki ortaokullarda öğrenim gören toplam 25.157 ortaokul öğrencisi çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Öğrencilerden elde edilen dönütler, öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin “cinsiyetlerine; sınıflarına; başarılarına; okulda yöneticiler, öğretmenler ya da öğrenciler tarafından küçük düşürülen, dışlanan öğrenciler olup olmadığına ilişkin görüşlerine; ailelerinin kendileriyle iletişim kurarken kullandığı dile ilişkin görüşlerine; öğretmenler tarafından başarılı kabul edilen, sevilen, takdir edilen bir öğrenci olarak görülüp görülmediklerine ilişkin görüşlerine; okulu, yaşantıları açısından mutlu olunan bir ortam olarak görüp görmediklerine ilişkin görüşlerine” göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Buyukkarci (2014) tarafından yapılan çalışma ile ilkokul yabancı dil öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirme hakkındaki inançlarının betimlemesi amaçlanmıştır. Adana ilinde çeşitli devlet okullarında görev yapan 69 ilkokul İngilizce öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Elde edilen bulgular dersin gereksinimlerine, öğretmenlerin pozitif inanç ve tutumlarına rağmen, yabancı dil öğretmenlerinin biçimlendirici değerlendirmeler yapmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Değerlendirmeyi öğretme ve öğrenme süreçlerini düzenlemek yerine çoğunlukla bilgi düzeyini ölçme amaçlı kullandıkları görülmüştür.

Önen (2014) tarafından yapılan “Teachers’ Openness to Violation of Ethical Decisions” (Öğretmenlerin Kendi Ahlaki Kararlarına Aykırı Davranmaya Açıklıkları) doktora çalışmasında ilkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğrenci, iş arkadaşı, veli ve okul yöneticileri için kendi ahlaki kararlarından vazgeçip geçmeyeceklerinin öğrenilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya Ankara ilinde dokuz farklı ilçede ve 111 devlet okulunda görevli 540 öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre her ne kadar çok yüksek olmasa da, hem ahlaki anlamda yüksek yoğunluklu hem de düşük yoğunluklu durumlarda bile öğretmenlerin, paydaşlar için, kendi ahlaki kararlarına aykırı hareket edebileceklerini görülmüştür. Bu durum, ahlaki anlamda kabul edilemeyecek bazı davranışları öğretmenlerin nadir durumlarda gösterilebileceğine işaret etmektedir.

Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin sahip olduğu etik davranışların belirlenmesi ve bu davranışların bazı değişkenler açısından farklılaşım farklılaşmadığını tespit etmeye yöneliktir. Araştırmanın çalışma gurubunu, İstanbul-

Üsküdar bölgesindeki genel liselerde çalışan 231 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin etik davranışlarının mesleki deneyim değişkeninden etkilenmediği, cinsiyet, yaş, branş ve mezuniyet durumuna göre ise anlamlı farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları, öğretmenlerin “insani duyarlılık” alt boyutundaki davranışlara diğer alt boyutlara göre daha çok önem verdiklerini göstermiştir. Bu alt boyut altında; “öğrencilere inançlarından dolayı baskı yapmam” ve “kişisel düşünce ve fikirlere saygı duyarım” maddeleri öğretmenlerin en fazla katılım gösterdikleri maddelerdir. En düşük ortalamaya sahip alt boyut ise “ahlaki düşünce” alt boyutu olmuştur. Bu alt boyutta öğretmenler “haksızlığın düzeltilmesi için öğrencilerimin çaba göstermelerini isterim.” ifadesine en az katılım gösterdikleri görülmüştür.

Gül (2011) tarafından yapılan çalışma ile ilköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören toplam 180 öğretmen adayı katılmıştır. Bulgulara göre öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlık seviyeleri oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ölçme-değerlendirme okuryazarlık seviyesinde en başarısız oldukları alan “ Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Paylaşma” yeterlilik alanı olmuştur. Bu alanda öğretmen adaylarının tümünün çok başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarını Yorumlama, Puanlama ve Uygulama” alanında, öğretmen adaylarının diğer yapılan araştırmalara göre çok düşük puanlar aldığı savunulmuştur. Bir diğer önemli bulgu ise “Ölçme Ve Değerlendirmede Kanun Dışı ve Ahlaki Olmayan Durumları Bilme” yeterliliğine yönelik yurtdışı çalışmalara oranla ülkemizdeki öğretmen adaylarının daha düşük puanlar vermiş olmalarıdır.

Altinkurt ve Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışma ile öğretmen adaylarının gözlemleri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminde 459 öğretmen adayı bulunmaktadır. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranış “Başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek”, en az yaptıkları ise “Öğrencilere dini konularda baskı yapmak” davranışlarıdır. Öğretmen adaylarının görüşleri cinsiyete göre değiştiği ve erkek öğretmen adayları kadınlara göre daha olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmüştür.

Toprakçı ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin davranışlarının “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri İle Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik” te yer alan etik ilkelere hangi düzeyde uyduğu ve uyma nedenleri kendi görüşlerine göre tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama modelinde yapılan bu araştırma da nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Sivas ili merkez ilköğretim okullarında görev yapan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen davranışlarının kanunda yer alan etik ilkelere uyma düzeyleri cinsiyet, kıdem, ekonomik durum, mezun olduğu fakülte, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyi ve etinin temel dayanağının ne olduğu gibi çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve bu değişkenlerin sonuçları etkileyip etkilemediği üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgulara göre kıdem ve sosyoekonomik durum değişkenlerine göre düzeyler arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri ile ilgili bulgularda ise öğretmenler her bir etik ilkeye uyma nedeni olarak yasal zorunluluk ve denetim, toplumun yararı gibi cevaplar vermişlerdir.

Özyer ve Azizoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada demografik değişkenlerin insanların etik tutumları üzerindeki olası etkileri araştırılmıştır. Çalışma, Ankara’da bulunan 17 işletmede, toplam 344 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular göstermektedir ki cinsiyet, dini bağlılık ve ebeveynin eğitim durumu etik tutumunu etkilerken; yaş, medeni hal gibi diğer demografik değişkenlerin kişinin etik tutumunu etkilemediği görülmüştür. Örneğin ilköğretim ve öncesi ile lise seviyesinde eğitim almış anneye sahip bireyler, üniversite eğitimi almış anneye sahip olan bireylere göre daha düşük görelilik skorlarına sahip oldukları saptanmıştır.

Türk Eğitim Derneği (2009) tarafından Milli Eğitim Bakanlığı’na hazırlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri çerçevesinde öğretmenlerin genel yeterliklerinin öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2008-2009 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ve yöneticileri ile ilköğretim okulu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ve velileri dahil edilmiştir. Toplamda çalışma grubu 2007 öğretmen, 272 yönetici, 4450 öğrenci ve 2112 veliden oluşmuştur. Öğretmenlik mesleki genel yeterlikleri başlığı altına yer verilen “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” alt yeterliğine ilişkin bazı önemli bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık %40’ının öğrencilerin ödev ve alıştırmaları gibi çalışmalarını düzenli olarak kontrol

etmedikleri ve geri bildirim sağlamadıkları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin en çok çoktan seçmeli testleri kullandıkları ve portfolio, kavram haritaları ve derecelendirme ölçekleri gibi ölçme araç ve yöntemleri kullanımının oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. “Öğrencilere Göre Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Yeterlikleri” başlığı altında ise öğrencilerin %6’sı öğretmenlerinin sınavlardan sonra doğru, eksik ya da yanlışlar konusunda hiçbir zaman bilgilendirme yapmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %29’u ise öğretmenlerin bazen bilgilendirme yaptığını ifade etmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin %10’u sınavdan sonra öğretmenlerinin cevaplayamadıkları sorularla ilgili konuları tekrar işlemediğini, %44’ü ise bazen işlediğini ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan “Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışma ile yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretim yapılan sınıflarda öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla, Ankara ilinde bulunan ilköğretim okullarının 1-6. sınıflarında görevli 242 sınıf ve branş öğretmenlerinden veriler toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci başarısının değerlendirme konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve geleneksel ölçme yöntemlerini daha çok kullandıkları görülmüştür. Yeni eğitim programlarının öngördüğü ölçme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu ve zaman yetersizliği geldiği görülmüştür. Araştırmacı öğretmenlerin ölçme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu öne sürmüştür.

Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2007) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları” adlı çalışması sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği programlarında 2006-2007 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 753 öğretmen adayı ile yapılmıştır. Öğretmen adayları ölçme değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin kendilerini yetersiz ya da kısmen yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir. Yeni öğretim programlarının öngördüğü ölçme ve değerlendirme yöntemleri için kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Erdemir (2007) “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması” adlı yüksek lisans tez

çalışmasında ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini ve ölçme değerlendirmeye ilişkin yaklaşımlarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş il merkezinde bulunan 45 ilköğretim okulunda çeşitli branşlarda 568 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda literatüre paralel olarak öğretmenlerin lisans programlarında ölçme - değerlendirme ile ilgili yeterli eğitim almadıkları tespit edilmiştir ve bunu belirten öğretmenler tüm evrenin yarısından fazlasını oluşturduğu görülmüştür. Daha da dikkat çekici bir diğer sonuç eğitim fakültesinden mezunu olan öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme–değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucudur. Öbür taraftan, öğretmenler arasında mezun olunan öğretim kurumuna, öğretmenlerin yaşlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğrencilerin başarılarının uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığı konusunda ise öğretmenlerin yarısından fazlasının olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karaca (2004) tarafından yapılan çalışmasının amacı, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek, geliştirilen bu ölçek ile öğretmen adaylarının kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini saptamak ve kayıtlı olunan programa göre aralarında anlamlı farklar olup olmadığını araştırmaktır. Araştırmada çalışma grubunu, yedi devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarına 2001-2002 öğretim yılında devam eden 1190 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerini yeterince kazanamadıkları anlaşılmaktadır.

Çakan (2004) “Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim” başlıklı çalışması ile ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin hangi sınıf içi ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını, kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve ilk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler arasında ne gibi farklılıklar olduğunu saptamaya çalışmıştır. Çalışma 2004 yılında ilköğretimde görevli 260 ve ortaöğretimde görevli 244 olmak üzere toplam 504 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim kademesi öğretmenleri genellikle çoktan seçmeli soru türlerini tercih ettikleri ve ortaöğretimde görev

yapan öğretmenlere oranla ölçme ve değerlendirme boyutunda kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Temel (1991) “Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları” başlıklı çalışmasında “Eğitim programının değerlendirme ögesiyle ilgili ortaöğretimde uygulamalar ve sorunlar nelerdir?” sorusuna cevap aramıştır. Adana ilindeki 27 lisede görevli çalışmaya katılan 213 öğretmene uygulanan veri toplama araçları sonucunda öğretmenlerin %60’ının ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgilendirmeye ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşmıştır. Bu öğretmenlerin % 89’u yenilikleri öğrenmek üzere hizmet içi eğitim görmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunlukla sözlü yoklamalara yer verdikleri ve objektif değerlendirmelere nadiren yer verdikleri anlaşılmıştır. Ancak öğretmenler kendilerinin objektif değerlendirmeler yaptıklarını savunmuştur. Araştırmacı bu durumu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi eksikliklerine yormuştur. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer sonuç öğretmenler çoğunlukla not vermeye dönük değerlendirme yaptıklarını belirtmeleridir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Cırlan (2017) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde görevdeki öğretmenler ile öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme uygulamalarının etikliği konusunda algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında ilköğretim öğretmenliği yüksek lisans programlarına devam eden 45 öğrenci ile çeşitli ilkokullarda çalışan 34 öğretmenin 35 senaryoya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, senaryoların üçte birinden daha azında her gruptaki öğretmenlerin aynı fikirde olmadığını göstermiştir. Öğretmen adaylarının yüzde 49’u ve görevdeki öğretmenlerin yüzde 59’u, bir öğretmenin sınav değerlendirmesi yaparken her zaman öğrencinin adını kontrol etmesini etik olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının yüzde 53’ü ve görevdeki öğretmenlerin yüzde 44’ü evde yaşadığı sorunlar nedeniyle kötü bir hafta geçirdiği bilinen bir öğrencinin derse katılımını sağlamak için notunu birkaç puan artırmayı etik olarak değerlendirmişlerdir. Bir diğer sonuç final sınavında sürpriz birkaç sürpriz madde kullanan öğretmen, öğretmen adaylarının yüzde 49’u ve görevdeki öğretmenlerin yüzde 65’i tarafından etik olarak kabul edildi. Öğretmen adaylarının yüzde 46’sı ve öğretmenlerin ise yüzde 38’i olumsuz davranışlardan dolayı öğrenci notunu düşürmeyi etik bulmuşlardır. Bu

bulgular, sınıf değerlendirmesini yaparken benzer etik ilkeleri ve yönergeleri takip ettiklerini göstermektedir.

Liu, Johnson ve Fan (2016) tarafından yapılan çalışmada Amerika Birleşik Devletleri ve in'deki ğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme uygulamalarının etiği konusundaki algılarını incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının algılarını araştırmak için, öğretmenlerin etik ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili eylemlerini veya düşüncelerini tanımlayan 36 senaryo geliştirilmiştir. ABD'den 173 ğretmen adayı ve in'de 174 ğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda değerlendirme ve etik konusunda küresel bir fikir birliği bulunmadığını anlaşılmıştır.

Alkharusi (2016) tarafından yapılan "Measuring Teachers' Adherence to Ethical Principles in Educational Assessment" (ğretmenlerin Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılıklarının lmlenmesi) adlı çalışmada öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık leği geliştirmek ve öğretmenlerin ilgili kişilik özelliklerini tanımlamak amaçlanmıştır. Umman'daki tüm devlet okullarında görevli 5-12 sınıf düzeylerinde çalışan 3557 ğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Çok değişkenli varyans analizleri; cinsiyet, ğretim tecrübesi, öğretmenlerin eğitim düzeyi ve hizmetiçi ve hizmet öncesi eğitimler bakımından öğretmenler arasında eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Çalışma bulguları incelendiğinde, öğretmenler arasında eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere yüksek derecede bağlılık görülmüştür. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin, eğitimcilere ve araştırmacılara öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılıklarını anlamaları için değerli bilgiler sağlama potansiyeline sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Koloi-Keaikitse (2016) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin değerlendirme yeterlik düzeyleri ile sınıf içi değerlendirme uygulamalarını ne ölçüde etkili kullandıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Botswana'daki 691 ilkokul ve ortaokul öğretmenine anket formu uygulanmıştır. Çalışma sonuçları, değerlendirme konusunda hizmet içi çalışmalara ve çalıştaylara katılmanın öğretmenlerin farklı sınıf değerlendirme uygulamalarını kullanmaları arasında anlamlı ilişkiler oluğunu göstermiştir. Genel olarak, değerlendirmede hizmet içi eğitim çalışmalarına katılan öğretmenlerin önerilen sınıf değerlendirme uygulamalarını daha sık kullandıkları görülmüştür. Bu, değerlendirme

konusundaki mesleki eğitimin, öğretmenlerin önerilen sınıf değerlendirme uygulamalarını daha çok dikkate aldıklarını göstermiştir.

Alkharusi (2014) tarafından yapılan çalışma Umman'daki öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme tutum, yetkinlik, bilgi ve uygulamalarını keşfetmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmaya, Umman'daki tüm eğitim bölgelerinden rastgele seçilen 3557 öğretmen katılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde kendilerini yeterli algıladıklarını gördüklerini ortaya koymuştur. Ancak, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelere ilişkin düşük bir bilgi düzeyine sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenler, sınıfta öncelikli olarak not vermek ve öğrencileri motive etmek için çeşitli değerlendirmeler kullandığını belirtmişlerdir. İş yükü ve öğretim deneyiminin; öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelere ilişkin tutumları, yeterlilik, bilgi ve uygulamaları üzerinde etkiye sahip olduğu görülmüştür. Eğitimsel değerlendirme profili, seçilen demografik değişkenlere bağlı olarak çeşitlilik göstermiştir. Çalışmanın sonuçları, iş yükünün ve eğitimsel değerlendirme eğitiminin öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmedeki tutumları, yetkinlikleri, bilgileri ve uygulamalarında kritik bir rol oynayabileceğini göstermiştir.

Estaji (2011) tarafından yapılan çalışmada geçerlilik perspektiflerinden dil becerilerinin değerlendirmesinde etik konusunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 15 İranlı İngilizce öğretmeni ile değerlendirme ve sonuçları bildirme ilkelerinin etikliği konusundaki inançları hakkında görüşülmüş ve sonuçlar, öğrencilerin İngilizce dilinde öğrenme düzeylerini değerlendirmek için tek bir gösterge olarak kullanılan başarı testlerinin etikliğinin öğretmenlerce sorguladığını ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca kurumsal beklentilerin öğretmenlerin yaşadığı etik ikilemlere sebep olduklarını göstermiştir.

Alkharusi (2011) tarafından yapılan "Teachers' Classroom Assessment Skills: Influence of Gender, Subject Area, Grade Level, Teaching Experience And In-Service Assessment Training" (Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Becerileri: Cinsiyet, Konu Alanı, Sınıf Düzeyi, Öğretim Deneyimi ve Hizmet İçi Değerlendirme Eğitiminin Etkisi) adlı çalışmada cinsiyet, konu alanı, sınıf düzeyi, öğretim deneyimi ve hizmet içi değerlendirme eğitimi gibi etkenlerin öğretmenlerin kendilerince algılanan değerlendirme becerilerinin üzerindeki etkisinin araştırılmasını amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda;

kadın öğretmenler test maddelerini yazarken ve değerlendirme sonuçlarını iletirken kendilerini daha becerikli buldukları; öğretmenlerin algıladıkları değerlendirme becerileri, konu alanının niteliğini ve öğrettikleri sınıf seviyelerini yansıttığı; öğretmenlik tecrübesi arttıkça, öğretmenlerin algıladıkları değerlendirme becerileri artma eğiliminde olduğu ve hizmet içi değerlendirme eğitimi alan öğretmenler, hizmet içi değerlendirme eğitimi almayanlardan daha yüksek düzeyde bir algılanan değerlendirme becerisi göstermeleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Pope, Green, Johnson ve Mitchell (2009) tarafından yapılan çalışma, ABD'deki öğretmenlerin öğrencilerin değerlendirilmesiyle ilgili karşılaştığı etik çatışmaları incelemeyi amaçlamıştır. ABD'deki 103 öğretmen ve idarecinin olduğu çalışmada katılımcıların çeşitli durumlara nasıl karşılık verecekleri belgeleyen kritik olaylar tekniği kullanılmıştır. Not verme, standart testler, özel gruplar ve kurumsal talepler gibi başlıklar eğitimciler tarafından en sık karşılaşılan etik çatışma kaynakları olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacılar, öğretmenlik lisans programlarında eğitimsel değerlendirmelerin etik boyutu üzerinde daha çok durulması gerektiğini önermişlerdir.

Johnson ve diğerleri (2008) tarafından yapılan “Educational Leaders’ Perceptions About Ethical Practices in Student Evaluation” (Eğitim Liderlerinin Öğrenci Değerlendirmesinde Etik Uygulamalar Konusundaki Algıları) adlı çalışma etik öğrenci değerlendirme uygulamaları konusunda yöneticiler arasındaki hem fikirliliğin derecesini incelemek üzere tasarlanmıştır. Eğitim liderliği lisansüstü programında 65 okul müdürü ve okul müdürü adayına sınıf içi değerlendirme ve standart test uygulamalarını gösteren 36 senaryo içeren web tabanlı bir anket sunulmuştur. Sonuçlar, eğitimcilerin öğrenci değerlendirme uygulamalarının etik boyutu hakkındaki algılarında genel olarak farklılık olduğunu göstermiştir. Bir öğretmenin öğrencilere sınav öncesi hangi konulara çalışmanın önemli olduğu şeklinde bilgilendirme yapması maddesine ilişkin güçlü bir hem fikirlilik bulunmuştur. Gizlilik açısından ise, eğitim liderleri, öğretmenlerin öğrenci notlarını en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralayarak ilan etmesini katılımcıların yüzde 95’i etik dışı bulmuştur. Bir öğrencinin sınav sonuçlarını çocuğun ebeveyni veya velisi dışındaki kişilerle paylaşan bir öğretmenin davranışı yüzde 100 oranında etik dışı bulunmuştur.

Green ve diğerleri (2007) tarafından yapılan “Ethics in Classroom Assessment Practices: Issues and Attitudes” (Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamalarında Etik: Sorunlar ve Tutumlar) adlı çalışmada değerlendirme süreçlerinde etik davranışların tanımlanması ve eğitimcilerin değerlendirme ile ilgili etik yargılarının incelenmesi üzerine odaklanılmıştır. İnternet üstünden Amerika’da iki üniversitede lisans ve lisansüstü programlara devam eden 169 öğrenci ve öğretmenlerden kısa senaryoları okuyup bu durumların etik olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Sunulan senaryoların yarısından daha azında eğitimciler arasında ortak bir güçlü fikir birliği olduğu ortaya çıkarmıştır. Örneğin öğretmenlerin yaklaşık yarısı dönem sonu notlarının ev ödevlerinin de dahil edilerek ağırlıklandırılmasını etik bulurken geri kalanlar bunu etik dışı bulmuşlardır. Araştırmacılar elde edilen bulgulara sonucunda mesleki bir fikir birliği olmadan değerlendirme çalışmalarının yürütüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik eğitimsel değerlendirmelerde etik kavramları ele alan kurslar tasarlanmasını önermişlerdir.

Volante ve Fazio (2007) tarafından yapılan çalışmada ilkökul ve ortaokul öğretmen adaylarının değerlendirme okuryazarlıklarını incelenmiştir. Öğretmen adaylarının değerlendirme öz yeterlik düzeyleri oldukça düşük olduğu görülmüştür. Adayların çoğu değerlendirmenin özetleyici olmasını gerektiğini ve çok azı biçimlendirici amaçlar için kullanılacağını ifade etmiştir.

Zhang ve Burry-Stock (2003) tarafından yapılan “Classroom Assessment Practices And Teachers' Self-Perceived Assessment Skills” (Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamaları ve Öğretmenlerin Kendi Algıladıkları Değerlendirme Becerileri) adlı çalışmada, öğretim düzeyi, içerik alanı ve mesleki tecrübenin değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 297 öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça, öğretmenler sınıf içi değerlendirmede objektif testlere daha fazla güvendikleri ve değerlendirmenin niteliğini iyileştirmek için daha fazla gayret gösterdikleri anlaşılmıştır. Araştırmada ortaöğretimdeki öğretmenlerin kağıt-kalem testlerini daha fazla tercih ettikleri ve değerlendirmenin niteliği hakkında daha fazla kaygı hissettikleri ve titizlik göstermelerine rağmen ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenlerinin performansa dayalı ölçme tekniklerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeyini etkilemezken, değerlendirme alanında aldıkları eğitim düzeyine paralel olarak yeterlik düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca

üniversitelerde verilen ölçme ve değerlendirme derslerinin öğretmenlerin gerçek sınıf ortamlarında karşılaştıkları durumlara göre düzenlenmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Mertler (2003a) tarafından yapılan çalışmada görevdeki ve hizmet öncesi dönemdeki öğretmenlerin değerlendirme okuryazarlıkları ölçümlenip karşılaştırılması amaçlanmıştır. Anket aracılığıyla 69 öğretmen aday ve 197 öğretmenden veriler elde edilmiştir. Öğretmenler en yüksek “Değerlendirmeyi uygulama, puanlama ve sonuçları yorumlama” alanında ve en düşük “Geçerli not verme yöntemleri geliştirme” alanında performans göstermişlerdir. Aday öğretmenler ise en yüksek “Uygun değerlendirme yöntemleri seçme” alanında ve en düşük ise “Geçerli not verme yöntemleri geliştirme” alanında performans göstermişlerdir. Toplam puanlara bakıldığında öğretmenler, aday öğretmenlerden daha iyi performans sergilemişlerdir.

Campbell ve Evans (2000) tarafından yapılan araştırmanın amacı, eğitim alanında dersleri başarıyla tamamlayan öğretmen adaylarının değerlendirme uygulamalarını değerlendirmektir. 65 öğretmen adayının hazırlamış oldukları 309 ders planı gözden geçirilmiş ve araştırmacılar, öğretmen adaylarının derslerde önerilen değerlendirme uygulamalarının çoğunu takip etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Cizek, Fitzgerald ve Rachor (1996) tarafından çalışmada çeşitli okullarda görevli 143 ilköğretim ve ortaokul öğretmeninden oluşan bir gruptan değerlendirme uygulamaları hakkında görüşleri alınmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin demografik bilgileri, rutin değerlendirme sıklığı, kullanılan not türlerini, değerlendirme ve ödevlerin sıklığı, testlerin kaynağı, kullanılan puan türleri, notların anlamı, öğretmenlerin bölge not verme politikalarına ilişkin algı ve bilgileri gibi uygulamalar hakkında bilgi toplamak olarak belirtilmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarının; uygulama ortamı, cinsiyet, deneyim, sınıf düzeyi veya okul bölgesinin değerlendirme politikalarına aşinalık gibi özelliklerden oldukça arınık ve öngörülemezliğini göstermiştir. Öğretmenler genellikle ödev, değerlendirme ve karne notlarını oluştururken çeşitli objektif ve öznel faktörleri göz önünde bulundurduklarını iddia etmişlerdir. Ankete katılan öğretmenlerin sadece yaklaşık yarısı, bölgelerinin puan verme konusundaki politikalarının farkında olduklarını; çoğu ise, meslektaşlarının değerlendirme uygulamalarının farkında olmadıklarını belirtmişlerdir. Pek çok öğretmen, kendi kişisel değerlerini ve öğretime

ilişkin inançlarını yansıtan bireysel değerlendirme politikalarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Brookhart (1994) tarafından yapılan çalışmada ilgili literatürdeki 19 çalışma ele alınarak öğretmenlerin not verme uygulamaları incelenmiştir. Araştırmacı, öğretmenlere göre not verme uygulamalarında temel kriterin başarı testleri olduğu ancak çaba ve yeteneğin de çoğu zaman göz önünde bulundurulduğu sonucuna ulaşmıştır. İlköğretim öğretmenleri genel olarak gözlem ve test dışı sonuçlara bağlı not vermekte iken lise öğretmenleri başarı testleri ve diğer yazılı etkinlikler notların büyük kısmını oluşturduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca not verme uygulamaları her öğretmen tarafından farklı algılandığı, farklı amaçlar için kullanıldığı ve başarı ve başarısızlık kriterleri bir öğretmenden diğerine değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gullickson (1984) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin sınıf içi öğretime yönelik yapılan değerlendirmelere yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. 44 maddeden oluşan bir anket ile toplam 450 öğretmenden veriler toplanmıştır. Öğretmenler her ne kadar standart test oluşturma konusunda bilgili olmadıklarını ifade etseler de kendilerini değerlendirme konusunda bilgili olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacı bu durumun öğretmenlerin değerlendirmeyi nasıl yapacaklarını işbaşında öğrendiklerinin göstergesi olduğunu öne sürmüştür. Buna mukabil öğretmenlerin lisans eğitimlerinin yetersiz olduğu ve ölçme uzmanlarının öğretmenlerin gerçek ihtiyaçlarının farkında olmadıklarını öne sürerek lisans programlarında değerlendirme konusunda iyileştirme yapmanın gerekli olduğunu savunmuştur.

2.4.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi

İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin, lisans eğitimleri boyunca ölçme ve değerlendirmeye yönelik aldıkları eğitimleri ve kendilerini bu alanda yetersiz buldukları görülmektedir (Campbell & Evans 2000; Çakan, 2004; Erdemir, 2007; Gül, 2011; Karaca, 2004; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Şata, 2016; Temel,1991; Volante & Fazio, 2007;). Pek çok çalışmada ise ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yeterli olarak algıladıklarını belirten öğretmenlere yönelik yapılan gözlemlerde öğretmenlerin kendilerini algıladıkları düzeyde yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018a; Alkharusi, 2014; Gullickson, 1984; Temel, 1991). Öğretmenler genel olarak değerlendirmeyi not vermeye dönük gerçekleştirdikleri ve

bir dizi baskı unsurundan kaynaklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını daha çok kullandıkları görülmüştür (Acar-Erdol ve Yıldızlı, 2018a; Alkharusi, 2014; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Hoplan, Çelikoğlu ve Demir, 2010; Şata, 2016; Temel, 1991; Volante & Fazio, 2007). Öğretmenlerden doğrudan gözlem veya etik ikilemler içeren senaryolar yoluyla veriler toplanan araştırmalarda öğretmenlerin genel olarak farklı yaklaşımlar sergiledikleri ve değerlendirme uygulamalarında standart bir yaklaşımdan ziyade her öğretmenin değerlendirmenin standartlarına karar veren kişi konumunda olduğunu göstermekte ve uygulamaların bir sınıftan diğerine değiştiği görülmektedir (Brookhart, 1994; Cirlan, 2017; Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996; Green ve diğerleri, 2007; Johnson ve diğ., 2008; Liu, Johnson ve Fan, 2016). Ayrıca cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem gibi çeşitli değişkenlerin değerlendirme uygulamalarında öğretmenlerin etik yaklaşımları üzerinde etkiye sahip olduğunu görülmektedir (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2011; Cirlan, 2017; Çelebi ve Akbaş, 2012; Green ve diğerleri, 2007; Önen, 2014; Özyer ve Azizoğlu, 2010; Toprakçı ve diğerleri, 2010; Zhang & Burry-Stock, 2003). Araştırmacılar, öğretmenler adaylarının lisans eğitimlerinde ölçme ve değerlendirme derslerine daha çok önem verilmesi ve bu derslerin teorik bilgiden ziyade öğretmenlerin sınıfta karşılaşacakları gerçek durumlara yönelik yapılandırılması ihtiyacını vurgulamışlardır (Çakan, 2004; Pope ve diğerleri, 2009; Zhang & Burry-Stock, 2003).

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Karasar (2008: 77) tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olduğunu ifade etmektedir. Bu yöntemde, “Durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevaplar bulunması” amaçlanır (Kaptan, 1991: 59).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ortaokullarda çalışan 4346 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin tamamına ulaşmanın güçlüğü nedeniyle evreni temsil edebileceği varsayılan büyüklükte bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki (Bağlar, Kayapınar, Sur, Yenişehir) ortaokullarda çalışan öğretmenlerden basit seçkisiz yoluyla seçilen 601 öğretmen oluşturmaktadır. Ancak, veri analiz sürecinde betimsel istatistiklerle veri setinin doğruluğu kontrol edilmiş ve üç bireyin uç değer olduğu gözlenmiştir. Böylelikle veri seti 598 olarak düzenlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlere ilişkin çeşitli demografik değişkenler ele alınmış olup betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		F	%
Cinsiyet	Kadın	294	49,16
	Erkek	304	50,84
Alan	Fen & Matematik	221	36,96
	Sosyal Bilgiler	107	17,89
	Yetenek	83	13,88
	Dil	187	31,27
Eğitim Düzeyi	Lisans	553	92,47
	Lisansüstü	45	7,53

Mesleki Kıdem	1-5 yıl	169	28,26
	6-10 yıl	187	31,27
	11-15 yıl	150	25,08
	16 ve üzeri yıl	92	15,38
Haftalık Ders Saati	15-20 ders saati	162	27,09
	21-26 ders saati	268	44,82
	27 ve üzeri	168	28,09
Ölçme ve Değerlendirme Seminerine Katılım	Evet	262	43,81
	Hayır	336	56,19
Toplam		598	100,0

Tablo 1'deki demografik değişkenlere ilişkin dağılımlar incelendiğinde öğretmenlerin %49,16'sının kadın ve %50,84'ünün erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ele alındığında %92,47'sinin lisans mezunu ve %7,53'ünün ise lisansüstü mezunu olduğu gözlenmiştir. Alan değişkeni incelendiğinde öğretmenlerin %36,96'sının fen ve matematik; %17,890'unun sosyal; %13,98'inin yetenek ve %31,27'sinin dil alanlarından olduğu belirlenmiştir. Haftalık ders saatine ilişkin incelemeler yapıldığında öğretmenlerin %27,09'unun 15-20 aralığında; %44,82'sinin 21-26 aralığında ve %28,09'unun ise 27 ve üzeri saat derse girdikleri belirlenmiştir. Son olarak öğretmenlerin ölçme seminerine katılma durumları ele alınmış ve öğretmenlerin %43,81'inin ölçme seminerine katılım gösterdiği ve %56,19'unun ise seminere katılım göstermediği görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Alkharusi (2016) tarafından geliştirilen ve İlhan, Güler ve Kinay (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan "Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İkelere Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçekte, "Hiç Bağlı Değilim" ile "Tamamıyla Bağlıyım" şeklinde beşli Likert tipi bir dereceleme kullanılmıştır. Ölçek, testin güvenli uygulanması (test integrity), gizlilik (confidentiality) ve saydamlık (transparency) şeklinde üç boyutlu bir yapıya sahiptir ve ölçeğin orijinal halinde toplam 11 madde bulunmaktadır. İlhan, Güler, ve Kinay (2017) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında bir madde faktör yükü düşük olduğu için ölçekten çıkarılarak ölçek 10 madde ve 3 boyutlu olarak yapılandırılmıştır.

Bu çalışmada ölçüm sonuçlarının güvenilirliğinin değerlendirilmesi için cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ele alınmıştır. Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İkelere Bağlılık

ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği 0,729 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının değerlendirilmesinde

- 0,50'nin altındaki katsayılar düşük,
- 0,50 – 0,80 aralığındaki katsayılar orta,
- 0,80'in üzerindeki katsayılar yüksek

olarak kabul edilmektedir (Salvucci, Walter, Conley, Fink, & Saba, 1997: 115). Bu doğrultuda ölçme aracından elde edilen ölçümlerin güvenilirliğinin kabul edilebilir aralıkta yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeyleri cinsiyet, öğretim alanı, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, haftalık ders saati ve daha önce ölçme ve değerlendirme ile ilgili seminer alıp almadıkları durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce 601 kişilik veri seti üzerinde ön analizler gerçekleştirilerek veri seti analizlerin yürütülebilmesi için hazır hale getirilmiştir. Öncelikle betimsel istatistiklerle veri setinin doğruluğu kontrol edilmiş olup ardından kayıp veri incelemeleri ve tek değişkenli uç değer analizleri yürütülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda veri setinde kayıp veri olmadığı gözlenmiştir. Uç değer incelemeleri için standartlaştırılmış z -değerleri elde edilmiş olup (-3.29, 3.29) sınırları dışında kalan bireyler uç değer olarak ele alınmıştır (Tabahnick ve Fidell, 2013). Bu doğrultuda üç bireyin ($z_1 = -4.90$, $z_2 = -3.89$, $z_3 = -3.89$) uç değer olduğu gözlenmiş ve bu bireyler analiz dışında bırakılmıştır. Nihai olarak veri seti $N=598$ olarak düzenlenmiş ve ilk olarak düzenlenen veri setinde yer alan bireylerin toplam puanlarına ilişkin minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri elde edilerek betimsel düzeyde incelemeler yapılmıştır. Betimsel düzeydeki incelemelerden sonra grupların ortalama puanlarının karşılaştırılmasına yönelik alt problemlere cevap vermek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t - testinin kullanılması amaçlanmıştır. Söz konusu parametrik testlere ilişkin testlerin yürütülebilmesi için evrenlerin normal dağılımı ve evrenlerin varyanslarının homojenliği varsayımlarının ele alınması gerekmektedir (Gravetter, 2013). Normallik varsayımın incelenmesi için hipotez testleri, basıklık-çarpıklık istatistikleri ve grafiksel yöntemler ele alınabilmektedir. Bu yöntemlerin seçimi araştırmadaki örneklem büyüklüğüne bağlı olarak değişmektedir. Hipotez testleri ki

kare dağılımına dayalı olarak hesaplandığı için örneklemin büyük olduğu durumlarda gerçek dağılımı yansıtmayabilmektedir. Dolayısıyla örneklemin büyük olduğu durumlarda daha çok grafiksel incelemeler ile basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi önerilmektedir (Tabahnick ve Fidell, 2013). Bu çalışmada örneklem büyük olduğu için ($N>30$) basıklık-çarpıklık değerleri ile histogramlar çizdirilerek normallik dağılımına ilişkin incelemeler yapılmıştır. Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının bağımsız değişkenin her bir düzeyi için elde edilen basıklık ve çarpıklık istatistiklerinin standart hata değerlerine bölünmesi ile gerekli değerler elde edilmiştir (EK 3). Bu değerler incelendiğinde çalışma kapsamındaki değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesi ile elde edilen z istatistiğinin 0,05 anlamlılık düzeyinde 1,96'dan büyük çıkmasından dolayı dağılımların normallikten uzaklaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Tabahnick ve Fidell, 2013). Grafiksel incelemelerle de bu sonuç desteklenmiştir (EK 4). Ancak, t -testi ve ANOVA normallikten sapma durumlarında bile oldukça güçlü teknikler olarak ele alınmaktadır (Kirk, 2008). Bunun yanı sıra büyük örneklemelerde bir değişkende çarpıklık ya da basıklığın manidar olması söz konusu değişkenin normallikten hissedilir derecede saptığına işaret etmemektedir ve bu durum analizlerin sonuçları üzerinde çok fazla etkiye sahip değildir (Tabahnick ve Fidell, 2013). Özellikle örneklem büyüklüğünün 100 ve üzerinde olduğu durumlarda bu etkinin ortadan kaybolmaya başladığı; örneklemin 200'ün üzerinde olduğu durumlarda ise bu durumun tehdit olmaktan uzaklaştığı belirtilmektedir (Waternaux, 1976). Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan örneklem büyüklüğü göz önünde bulundurulduğunda söz konusu parametrik testlerin kullanılmasının normallik varsayımı açısından tehdit oluşturmayacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Normallik varsayımının yanı sıra t -testi ve varyans analizlerinin yürütülmesinde ele alınan bir diğer varsayım olan varyansların homojenliği varsayımına ilişkin kontroller yapılmıştır. Bu doğrultuda Levene testi kullanılmış olup çalışmada ele alınacak olan her bir bağımsız değişken için sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Levene Testi Sonuçları

	İstatistik	P
Cinsiyet	,536	,465
Alan	1,380	,248
Eğitim Düzeyi	,015	,902

Mesleki Kıdem	,536	,465
Haftalık Ders Saati	1,437	,238
Ölçme ve Değerlendirme Seminerine Katılım	,148	,700

Tablo 2 incelendiğinde söz konusu her bir değişkenin düzeylerine ilişkin varyansların homojen olduğu ve benzer evrenlerden geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda çalışmadaki incelemelerin yapılması için parametrik teknikler olan bağımsız örneklem *t*-testi ve ANOVA ile analizlerin yürütülmesinin uygun olacağına karar verilmiştir.

Ölçekten elde edilecek minimum puan 10 ve maksimum puan 50'dir. Ölçeğin minimum ve maksimum puanları ve ölçekte kullanılan beşli likert derecesi göz önünde bulundurularak 5 farklı puan aralığı ve buna dayalı olarak da 5 düzey ele alınmış ve ortalama puanlar Tablo 3'teki düzeyler dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 3. Ortalama Puanları Yorumlamak İçin Puan Aralıkları ve Düzeyler

Puan aralıkları	Düzeyler
10.00 – 18.00	Hiç Bağlı değilim
18.10 – 26.00	Bağlı değilim
26.10 – 34.00	Orta düzeyde bağılım
34.10 – 42.00	Bağılım
42.10 – 50.00	Tamamıyla bağılım

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre sıralanarak yer verilmiştir.

4.1. Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İkelere Bağlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Ss	\bar{X}	Düzye
Toplam puan	598	29,00	50,00	4,74	44,42	Tamamıyla bağlıyım

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokullarda görevli öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere bağlılıklarına ilişkin minimum puanın 29,00; maksimum puanın ise 50,00 olduğu görülmektedir. Söz konusu puanlara ilişkin aritmetik ortalamanın 44,42; standart sapmanın ise 4,74 olduğu görülmüştür. Aritmetik ortalamanın yer aldığı aralık ele alındığında ise bu aralığın “tamamıyla bağlıyım” düzeyine karşılık geldiği görülmektedir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	N	\bar{X}	ss	t	Sd	Ortalamaların Farkı	Farkın Standart Hatası	P
Kadın	294	44,24	4,84	-.912	596	-,35	,39	,362
Erkek	304	44,60	4,65					

Tablo 5 incelendiğinde erkeklerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 44,60$, $SS = 4,65$) kadınların puan ortalamasından ($\bar{X} = 44,24$, $SS = 4,84$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına göre kadın ve erkeklerin puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t_{(598)} = -.912$, $p > .05$.

4.3. Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Kıdem Değişkeni Açısından Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistiksel

Kıdem	n	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Minimum	Maksimum
1-5 yıl	169	44,08	4,90	,38	29,00	50,00
6-10 yıl	187	44,11	4,48	,33	30,00	50,00
11-15 yıl	150	44,96	4,91	,40	30,00	50,00
16 ve üzeri yıl	92	44,80	4,65	,48	30,00	50,00
Toplam	598	44,42	4,74	,19	29,00	50,00

Tablo 6 incelendiğinde kıdem değişkeninin düzeylerine bağlı olarak puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış olup sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Kıdem Değişkeninin Düzeyleri Arasındaki Ortalama Farkının Test Edilmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	94,87	3,00	31,62	1,41	,239
Gruplar İçi	13330,94	594,00	22,44		
Toplam	13425,81	597,00			

Analiz sonuçları, eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanları arasında kıdem değişkeninin düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, $F(3, 598) = 1,41, p > .05$. Farklı bir ifadeyle belirtilecek olursa, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanları öğretmenlerin kıdemlerine bağlı olarak değişmemektedir.

4.4. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	N	\bar{X}	ss	t	Sd	Ortalamaların Farkı	Farkın Standart Hatası	P
Lisans	553	44,46	4,76	,685	596	,50	,74	,494
Lisansüstü	45	43,96	4,57					

Tablo 8 incelendiğinde lisans mezunlarının puan ortalamasının ($\bar{X} = 44,46$, $SS = 4,76$) lisansüstü mezunlarının puan ortalamasından ($\bar{X} = 43,96$, $SS = 4,57$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre lisans mezunları ile lisansüstü mezunlarının puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t_{(598)} = .685$, $p > .05$.

4.5. Alan Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Alan Değişkeni Açısından Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İkelere Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Alan	n	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Minimum	Maksimum
Fen&Mat	221	43,84	4,75	,32	29,00	50,00
Sosyal	107	44,14	4,27	,41	32,00	50,00
Yetenek	83	45,59	5,15	,57	30,00	50,00
Dil	187	44,75	4,71	,34	30,00	50,00
Toplam	598	44,42	4,74	,19	29,00	50,00

Tablo 9 incelendiğinde alan değişkeninin düzeylerine bağlı olarak puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Alan Değişkeninin Düzeyleri Arasındaki Ortalama Farkının Test Edilmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	218,02	3,00	72,67	3,27	,021
Gruplar İçi	13207,79	594,00	22,24		
Toplam	13425,81	597,00			

Analiz sonuçları eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanları arasında alan değişkeni bakımından anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir, $F(3, 598) = 3,27$, $p < .05$. Farklı bir ifadeyle, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanları alanlarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Düzeyler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Sheffe testi yürütülmüştür. Sheffe

testinden elde edilen sonuçlara göre yetenek alanındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 45,59$) etik ilkelere bağlılıklarının fen ve matematik alanındaki öğretmenlerden ($\bar{X} = 43,84$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu gözlenmiştir.

4.6. Haftalık Ders Saati Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 11. Haftalık Ders Saati Açısından Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ders Saati	n	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	Minimum	Maksimum
15-20 ders saati	162	44,05	5,04	,40	29,00	50,00
21-26 ders saati	268	44,59	4,59	,28	30,00	50,00
27 ve üzeri	168	44,52	4,69	,36	30,00	50,00
Toplam	598	44,42	4,74	,19	29,00	50,00

Tablo 11 incelendiğinde haftalık ders saati değişkeninin düzeylerine bağlı olarak puan ortalamalarının farklılaştığı görülmektedir. Farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yürütülmüş olup sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Haftalık Ders Saati Değişkeninin Düzeyleri Arasındaki Ortalama Farkının Test Edilmesine Yönelik ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	31,23	2,00	15,61	,694	,500
Gruplar İçi	13394,58	595,00	22,51		
Toplam	13425,81	597,00			

Analiz sonuçları, eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanları arasında ders saati değişkeninin düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir, $F(3, 598) = .694, p > .05$. Farklı bir ifadeyle belirtilecek olursa, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık puanları haftalık ders saatlerine bağlı olarak değişmemektedir.

4.7. Ölçme ve Değerlendirme Seminerine Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 13. Ölçme ve Değerlendirme Seminerine Katılma Durumu Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	Ortalamaların Farkı	Farkın Standart Hatası	P
Evet	262	44,44	4,82	,062	596	,02	,39	,950
Hayır	336	44,41	4,69					

Tablo 13 incelendiğinde ölçme seminerine katılan öğretmenlerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 44,44$, $SS = 4,82$) seminere katılmayan öğretmenlerin puan ortalamasından ($\bar{X} = 44,41$, $SS = 4,69$) kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yürütülmüştür. Elde edilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme seminerine katılma durumu puan ortalamalarına ilişkin farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır, $t_{(598)} = .062$, $p > .05$

5. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir. Tartışma araştırma sorularına göre sıralanarak verilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde, ortaokullarda görevli öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere “tamamıyla bağlıyım” düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, araştırmada kullanılan ölçeği geliştiren Alkharusi'nin (2016) elde ettiği bulgular ile paralellik göstermiştir. Gerek öğretmenlerin etik ilkelere bağlılıklarını gerekse ölçme ve değerlendirme yeterlik düzeylerini belirlemeye yönelik pek çok çalışmada da öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla yetkin gördükleri sonucuna ulaşılmıştır (Akbaş, 2018; Çelebi ve Akbaş, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Mabagala, Mwisukha, Wanderi, & Muindi; 2012; Toprakçı ve diğerleri, 2010). Örneğin Acar-Erdol ve Yıldızlı (2018b; 2160) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yüzde 86,4'ü sınıf içi değerlendirmeye yönelik bir eğitim ihtiyaçlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere “tamamıyla bağlıyım” düzeyinde katılım gösterdiklerini belirtmelerinin nedeni, değerlendirmeleri adil bir şekilde gerçekleştirdiklerine inanmalarından kaynaklanabilir. Çünkü öğretmenler, eğitimsel değerlendirmeleri uygularken sürekli olarak etik kararlar almaları gereken durumlarla karşılaşır (Alkharusi, 2016: 150). Etik değerlendirme konusunda farkındalığı olan öğretmenler ise yanlış uygulamaların; öğrenciyi utandırmak, öğrencinin gizlilik hakkını ihlal etmek ve test puanlarını uygun olmayan şekilde kullanmak gibi istenmeyen durumlara yol açabileceğinin farkında olacaktır (AFT, NCME & NEA, 1990: 6).

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bazı araştırmalarda, öğretmenlere etik ikilemler içeren çeşitli senaryolar sunulmuş ve öğretmenlerden bu senaryolardan hangi davranışın daha etik olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme uygulamalarında farklı yaklaşımlar sergiledikleri ve bazı senaryolarda keskin görüş farklılıklarına sahip oldukları görülmüştür. Green ve diğerleri (2007) tarafından yapılan çalışmada sunulan senaryoların yarısından daha azında eğitimciler arasında ortak bir güçlü fikir birliği olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun çok çarpıcı

bir sonuç olduğu söylenebilir. Green ve diğerleri (2007) bu çalışmanın sonuçlarına istinaden “değerlendirme, mesleki bir fikir birliği olmayan bir alandır” yorumunu yapmışlardır. Johnson ve diğerleri (2008) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, eğitimcilerin öğrenci değerlendirme uygulamalarının etik boyutu hakkındaki algılarında genel olarak farklılık olduğu görülmüştür. Ülkemizde benzer senaryolar üstünden yapılan araştırmada öğretmenler 34 envanter maddesinden 18’ine doğru cevaplar vererek önceki araştırmalara benzer sonuçlar elde edilmiştir (Gül, 2011). Liu, Johnson ve Fan (2016) ise Amerika Birleşik Devletleri ve Çin’deki öğretmen adaylarının sınıf içi değerlendirme uygulamalarının etik boyutunu inceledikleri çalışmada, bu boyuta ilişkin küresel anlamda bir fikir birliği olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular, Green ve diğerlerinin (2007) belirttiği gibi değerlendirmenin ortak mesleki kanaatlerden uzak olduğu çıkarımını desteklemektedir. Öyleyse, bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere yüksek düzeyde gerçekten bağlı oldukları sonucuna ulaşılabilir mi yoksa bu durum başka bir şekilde açıklanabilir mi? Türk Eğitim Derneği (2009: 58)’nin hazırlamış olduğu Öğretmen Yeterlikleri Raporu’nda, öğretmenlerin yeterlik düzeylerini yüzde 90 ile 98 arasında değişen oranlarda uygun bulmalarının beraberinde bazı soru işaretleri uyandırdığını ve bu durumun öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları konusundaki farkındalık düzeylerinin düşük olmasından kaynaklanabileceğini öne sürer.

Zhang ve Burry-Stock (2003: 326) değerlendirme uygulamaları ve değerlendirme becerisinin birbirinden farklı yönleri olduğuna dikkat çekerek değerlendirme uygulamalarının yapılan etkinliklerle, değerlendirme becerisinin ise bireyin bu etkinlikleri yürütmedeki yetenek düzeyine ilişkin algısını yansıttığını ifade etmiştir. Bu durumun, araştırmalarda öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmeleri gerçekleştirmek için yeterince hazır bulunmalarına rağmen, değerlendirme becerilerini neden iyi olarak değerlendirdiklerini açıklayabileceğini ileri sürmüştür. Bu durum şöyle açıklanabilir; çoğu öğretmen kendisinin adil değerlendirmeler gerçekleştirdiğine inanabilir ancak adil bir öğrenci değerlendirmesinin nasıl olması gerektiği sorulduğunda ise konuyu farklı çerçevelerde ele almaları mümkün olabilir. Wickwire (2003: 350) meslektaş inanç ve davranışları ile kurumsal özendirme ve yaptırımların etik kararlar vermede etkili olduğunu, ancak nihai karar kişinin kapasitesi, tabiatı ve yükümlülük altına girme düzeyi ile ilgili olduğunu öne sürer. Temel (1991: 26) ise öğretmenlerin objektif ölçme ve değerlendirme

yaptıklarını ileri sürmelerinin sebebini, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki bilgi eksikliklerinden kaynaklanabileceğini ileri sürer. Gözen (2014: 715) de öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutum, inanç ve davranışlarının incelediği araştırmalarda elde edilen bulguların, öğretmenlerin bu alandaki etik kuralların farkındalığı konusunda yetkin olduklarını gösterdiğini ancak bu yetkinliğin farkında olma düzeyinde olduğunu ve gözlenen yetkinliğin etik kuralların uygulanışında olmamasını önemli bir ayrıntı olarak ele almıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak elde edilen bu sonuç özellikle merkezi sınavların eğitim sistemimiz üzerindeki güçlü etkileri nedeniyle öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarını daha ciddiyetle ele almaları ve etik ihlallerin önüne geçme becerisi kazanmış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ancak, eğitimsel değerlendirmenin niteliği çoğu zaman öğretmenin bu alandaki becerisine dayandığı ve bu konuda çoğu zaman bir denetleme mekanizmasının olmaması, öğretmenlerin değerlendirme becerilerinin yüksek olmasa bile öyle olduğuna yönelik inanç geliştirmiş olmalarına da yol açmış olabilir. Örneğin, öğrenci notlarının bütün sınıfın önünde ilan edilmesi dolayısıyla öğrenciye ait bilgilerin başkalarıyla paylaşılması açık bir etik ihlal olmasına rağmen; öğretmenler çeşitli gerekçelerle halen bu uygulamaya devam etmekte ve bu durumun öğrencinin lehine olduğuna, öğrenciyi güdülediğine ve şeffaflığı sağladığına inanabilir. Ancak, değerlendirme sonuçlarının en yüksek puandan en düşük puana doğru sıralanarak açıklanması, başarılı kağıtların sergilenmesi yani sosyal karşılaştırmalara mahal verilmesi öğrencilerin çok yüksek düzeyde kaygı duymalarına sebep olabilir. Ames (1992: 264) bu gibi durumların sosyal karşılaştırmaya sebep olduğunu ve bu durumla karşılaşan öğrencilerin yeteneklerini değerlendirmede özgüvensizlik, risk almaktan kaçınmak, daha yüzeysel ve daha az etkili öğrenme stratejilerine başvurmak ve benliklerine yönelik olumsuz algılar gibi istenmeyen etkileri olacağını öne sürer.

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere bağlılık düzeyleri bağlamında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. “Öğretmenlerin Kendi Ahlaki Kararlarına Aykırı Davranmaya Açıklıkları” adlı çalışmada benzer sonuçlara ulaşan Önen (2014) bu durumun, öğretmenlerin okullarda yakın ilişkiler içinde olmaları ve teneffüs ile boş zamanlarda aynı odayı paylaşmaları ve böylece birbirilerinin inançlarını etkileyip zamanla benzer tutumlar sergilemelerine sebep olmasından kaynaklanabileceğini öne sürer. Colnerud (1997: 630)’un öğretmenlerin kendi gruplarında neyin önemli ve neyin

uygun olduğunu belirleyen normları kabul edip izleyecekleri ve bireyin meslektaş sadakati ve uyumu konusunda baskı altında olabileceği durumunu incelediği “sosyal uyum kuralları” bu savı destekler niteliktedir. Serwinek (1992: 562) de son yıllarda toplumsal güçlerin, erkekler ve kadınlar arasındaki etik algılardaki görünür farklılıkları sınırlamada rol oynadıklarını ileri sürerek iş hayatında kadın ve erkek bağlamında cinsiyet faktörünün etkisinin daha az görünür olduğunu öne sürmüştür. Cinsiyetin etik davranma düzeyi üzerindeki etkisini araştırmaya yönelik literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde tutarlı olmayan sonuçlar elde edilmiştir. Bazı çalışmalarda cinsiyet ile etik davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2011; Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996; Çelebi ve Akbağ, 2012; Önen, 2014; Roozen, De Pelsmacker & Bostyn, 2001; Serwinek, 1992; Toprakçı ve diğerleri, 2010), bazı çalışmalarda ise etik yaklaşımların çoğunlukla kadınlar lehine cinsiyetten etkilendiği görülmüştür (Alkharusi, 2016; Callan, 1992; Forte, 2004; Krambia-Kapardis & Zopiatis, 2008; Özyer ve Azizoğlu, 2010; Sweeney, Arnold, & Pierce, 2010). Cinsiyete bağlı olarak etik tutumların birbiriyle çeliştiğini gösteren bu veriler, çalışmalarda yaş, eğitim düzeyi, iş kolu gibi değişkenlerin farklılık göstermesi ile ilgili olabilir.

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere bağlılık düzeyleri bağlamında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İlgili literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır (Akbaş, 2018; Cirlan, 2017; Cizek, Fitzgerald & Rachor, 1996; Çelebi ve Akbağ, 2012; Green ve diğerleri, 2007; Kaplan, 2007; Önen, 2014; Zhang & Burry-Stock, 2003). Stiggins (1995: 252) değerlendirme yetkinliğine yalnızca mesleki gelişim yoluyla ulaşabileceğini savunur. Zhang ve Burry-Stock (2003: 334) da öğretmenlik tecrübesi ne olursa olsun, öğretmenlerin kendi algıladıkları değerlendirme becerilerinin ölçme ve değerlendirme eğitimi ile artırıldığını savunur. Genel olarak, bu çalışmalar, kıdemden ziyade ölçme ve değerlendirme eğitiminin belirleyici olduğunu göstermektedir. Her ne kadar yeni başlayan öğretmenler öğretimin etkileşimli ortamlarında sorunlarla karşılaşılıyor olsa da (Van Maanen, 1995: 3) kıdemli öğretmenlerin, değerlendirme becerilerini geliştirmeksizin öğrenci oldukları dönemde kendi öğretmenlerince kullanılan değerlendirme yöntemlerini benimsemeleri değerlendirme uygulamalarının niteliğini etkileyen düşündürücü bir durumdur. Bu argümanın temel önermesi, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin niteliği üzerine kafa yormak yerine, aşına oldukları değerlendirme

alışkanlıklarını devam ettirmek istemeleridir (Koloji-Keaikitse, 2016: 110). Çelebi ve Akbağ (2012:438) da mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılığın oluşmamasını etik davranışların “bir bütün olarak kişisel olgunlaşmaya ulaşma ile ilintili” olabileceğini öne sürmüştür. Öbür taraftan mesleki deneyim arttıkça, çalışanların etik yaklaşımlarında paralel olarak artış olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2016; Erdemir, 2007; Toprakçı ve diğerleri, 2010). Öğretmenlikte mesleki kıdemin artması ile birlikte etik kaygıların dikkate alınması gayet olası bir durumdur. Bütün mesleklerde ahlaki kısıtlama ve zorunluluklar olduğu bilinse de bazı meslekler diğerlerine oranla etik kaygıları daha çok dikkate alması gerekir (Carr, 2006: 172). Öğretmenlik de bu mesleklerden biridir. Ancak öğretmenlik dışındaki mesleklerde etik ve tecrübe arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda öğretmenliğin aksine tecrübe ve etik davranışlar arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Latif, 2001; Roozen, De Pelsmacker & Bostyn, 2001). De Pelsmacker ve Bostyn (2001: 96) bu durumun iş dünyasının gerçekliğini kavrayan çalışanların meslekteki yeni, tecrübesiz, genç çalışanlara oranla daha az etik ve idealist davrandıklarından kaynaklandığını öne sürer. Ancak öğretmenlerin; öğrenci davranışlarında kendi davranışlarının izlerini kolayca görebilecekleri için ve toplumun öğretmenlik mesleğine atfettiği yüksek önem dolayısıyla, öğretmenlerin kıdem ve yaş arttıkça daha etik ve sorumlu davranmaları beklenen bir gelişmedir.

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde çoğunlukla benzer sonuçlar elde edilmiştir (Akbağ, 2018; Alkharusi, 2016; Çelebi ve Akbağ, 2012; Forte, 2004; Özyer ve Azizoğlu, 2010; Serwinek, 1992). Ancak sınıf içi değerlendirme uygulamaları, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme inançlarına, eğitimlerine, bilgi ve becerilerine dayanmaktadır (Koloji-Keaikitse, 2016: 110). Bu durum öğretmenlerin üst öğrenimlerinin değerlendirme ve etik konusunda bir farkındalık yaratmadığını düşündürebilir. Bu bulguları destekleyen çalışmada Green ve diğerleri (2007), eğitimcilerin değerlendirme ile ilgili etik yargılarının incelenmesini amaçlamışlar ve hizmet öncesi dönemdeki ve hizmetteki öğretmenlerin 35 senaryoya verdikleri cevaplar inceleyip bir madde dışında benzer sonuçlar elde ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum öğretmenlerin üst öğrenimleri süresince aldıkları ölçme ve değerlendirme derslerinden yeterince yararlanmadıklarını gösterebilir. Pek çok çalışmada da öğretmenler, ölçme ve değerlendirmeye yönelik aldıkları eğitimin yeterli olmadığını dile getirmişlerdir

(Çakan, 2004; Erdemir, 2007; Gül, 2011; Karaca, 2004; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Şata, 2016; Temel, 1991; Volante & Fazio, 2007).

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik ilkelere bağlılık düzeyleri öğretmenlerin alanlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuç, ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin öğretim alanının doğasından etkileneceğini savunan Alkharusi (2011) ve Zhang ve Burry-Stock (2003) çalışmalarını destekler niteliktedir. Yetenek alanındaki öğretmenlerin Fen ve Matematik alanındaki öğretmenlere göre eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkeleri daha çok bağlı oldukları sonucu merkezi sınavların eğitim sistemimiz üzerindeki güçlü etkilerinden kaynaklanabilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda alanların değerlendirme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken (Akbaş, 2018; Alkharusi, 2011; Çelebi ve Akbağ, 2012; Erdemir, 2007), pek çok araştırmada ise branşın değerlendirme becerilerini kullanma konusunda anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür (Alkharusi, 2016; Çambay ve Kazanç, 2018; Gül, 2011; Karaca, 2004; Kilmen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu, 2007; Zhang & Burry-Stock, 2003).

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirme süreçlerinde etik davranma düzeyleri haftalık ders saati yüklerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Alkharusi (2016) de çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu bulgu doğrultusunda yapılabilecek yorumlardan bir tanesi öğretmenlerin toplam iş yüklerinin sadece haftalık ders saatleri bağlamında ele alınmasının mümkün olamayacağıdır. Örneğin fazla ders saatine sahip bir öğretmenin öğretimi planlama, hazırlık yapma, öğretimi gerçekleştirme, değerlendirme yapma, öğrencilere rehberlik yapma ve diğer pek çok sorumluluklarına daha az zaman ayırabilir. Öbür taraftan daha az ders saatine sahip bir öğretmen ise ders hazırlıklarına daha fazla zaman ayırabilir. Bir diğer açıdan ise, bazı derslere yönelik merkezi sınavlarda sorulara yer verilmesine rağmen bazı derslere yönelik sorulara ise yer verilmemektedir. Bu durum kuşkusuz öğretmenin sahip olduğu ders saatinden bağımsız olarak iş yükü üzerinde etkili olacaktır. Dolayısıyla, öğretmenlerin haftalık ders saatlerinin sayısının toplam iş yüklerinin gerçek düzeyinin ne olduğu konusunda bir fikir veremeyeceğinden hareketle araştırmada elde edilen bu bulgu ifade edilen görüşleri destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerinin ölçme ve değerlendirme semineri alma durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgunun aksine ilgili literatür, hizmet içi eğitime katılmanın öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerine katkıda bulunduğunu göstermektedir (Alkharusi, 2011; Alkharusi, 2016; Koloji-Keaikitse, 2016). Koloji-Keaikitse (2016: 121) değerlendirme becerilerini geliştirmek ve yenilikçi öğrenci değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamak için öğretmenlerin daha fazla hizmet içi eğitim almalarının sağlanması gerektiğini savunur. Çünkü nitelikli değerlendirme araçlarının geliştirilmesi ve uygulanması sadece derinlemesine alan bilgisi değil aynı zamanda iyi bir deneyim ve teorik bilgi gerektirir. Bu sebeple, nitelikli değerlendirmeler için öğretmenlerin daha çok deneyime ve hizmet içi eğitime ihtiyacı vardır (Lamprianou & Athanasou, 2009: 19). Öğrencilerin nasıl öğrendiği ve öğrenmenin nasıl değerlendirileceği ile ilgili öğretim, öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim programlarının önemli bir bileşeni olmalıdır. Bu eğitim, öğrenci yeterliğini değerlendirme ve yorumlamada sınıflardaki gerçek deneyim ile bağlantılı olmalıdır (Stiggins, 2002: 6).

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerini incelemek amacıyla yürütülen bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmada, öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere “tamamıyla bağlıyım” düzeyinde katılım gösterdikleri sonucuna ulaşılabılır.
- Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeyleri cinsiyet, eğitim düzeyi, ölçme ve değerlendirme seminerine katılma, haftalık ders saati ve mesleki kıdem değişkenlerine bağlı olarak değişikliği göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeyleri alan değişkenine bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Görsel sanatlar, beden eğitimi ve teknoloji ve tasarım gibi yetenek dersi öğretmenlerinin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerinin fen bilimleri ve matematik alanındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde “uygulamaya yönelik öneriler” ve “ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler” başlıkları altında çeşitli önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamaya yönelik yapılan öneriler aşağıda sıralanmıştır;

1. Eğitimsel değerlendirmelerin öğrencilerin benlikleri ve gelecek yaşamları üzerindeki güçlü etkilerini kavramaları ve etik dışı davranışların öğrenciler

üzerinde yaratacağı olası olumsuz etkileri ortadan kaldırmak için öğretmenlere yönelik eğitimsel değerlendirmelerde etik konulu hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

2. Ülkemizde eğitimsel değerlendirmelerde uyulması gereken etik ilkeler çerçevesi belirlenerek öğretmenlerin farkındalık kazanması sağlanmalıdır.
3. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme derslerinde günlük sınıf ortamlarında karşılaştıkları olası etik çatışmaları önleyebilmeleri için eğitimsel değerlendirmelerde etik konusuna yer verilmelidir.
4. Öğretmen yetiştirme programlarında verilen ölçme ve değerlendirme dersleri öğretmenlerin mevcut sınıf ortamlarında karşılaştıkları olası durumlara göre yapılandırılmalıdır.
5. Okul müdürlerinin ölçme ve değerlendirme alanında hizmet içi eğitim almaları sağlanarak etik olmayan uygulamalar konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır.

6.2.2. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

Yapılacak yeni araştırmalar için şunlar önerilmiştir;

1. Liselerde görev yapan öğretmenlere yönelik benzer bir araştırma yapılarak öğretim kademesinin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeyleri üzerinde etkisi olup olmadığının belirlemesi amacıyla araştırmalar yapılabilir.
2. Farklı sosyoekonomik yerleşim yerlerinde benzer çalışmalar yapılarak sosyoekonomik faktörlerin öğretmenlerin eğitimsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeyleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını inceleyen karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
3. Öğretmen adaylarının etik ilkelere bağlılık düzeylerini artıracak yöntemlerin bağımsız değişken olarak ele alınacağı deneysel araştırmalar yapılabilir.
4. Sınıf içi gözlemler, görüşmeler gibi farklı veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar-Erdol, T. & Yıldızlı, H. (2018a). Classroom Assessment Practices of Teachers in Turkey. *International Journal of Instruction*, 11(3), 587-602. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11340a>
- Acar-Erdol, T. & Yıldızlı, H. (2018b). Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Zamanları ve Sıklıkları: Nevşehir İli Örneği. *Elementary Education Online*, 17(4), 2151-2169. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506988>
- Akbaş, C. (2018). *Öğretmenlerin Yenilenmiş Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Algılanan Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Alkharusi, H. A. (2008). Effects of Classroom Assessment Practices on Students' Achievement Goals. *Educational Assessment*, 13, 243–266. <http://dx.doi.org/10.1080/10627190802602509>
- Alkharusi, H. A. (2011). Teachers' Classroom Assessment Skills: Influence of Gender, Subject Area, Grade Level, Teaching Experience and In-Service Assessment Training. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 39-48. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n5p116>
- Alkharusi, H. A. (2014). Educational Assessment Profile of Teachers in the Sultanate of Oman. *International Education Studies*, 7(5), 2014. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n5p116>
- Alkharusi, H. A. (2016). Measuring Teachers' Adherence to Ethical Principles in Educational Assessment. *Asian Social Science*, 12(4), 149-158. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v12n4p149>
- Altinkurt, Y. T. ve Yılmaz, K. T. (2011). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlar İle İlgili Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.

American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association (AFT, NCME & NEA). (1990). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9, 30-32. <https://buos.org/standards-teacher-competence-educational-assessment-students> adresinden 3 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Anderson, R. S. (1998). Why Talk About Different Ways to Grade? The Shift from Traditional Assessment to Alternative Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, Database 74, 5–16. <https://doi.org/10.1002/tl.7401>

Arık, R. S. (2014). Değerlendirme ve Not Verme. S. Baştürk (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (s.368-389). Ankara: Pegem Akademi.

Arıkan, S. (2017). Sınıf İçi Ölçme Sonuçlarına Dayalı Olarak Not Verme. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı), (s. 349-400). Ankara: Anı

Arter, J. A. (2003). Assessment for Learning: Classroom Assessment to Improve Student Achievement and Well-Being. <https://eric.ed.gov/?id=ED480068> adresinden 11 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

Atim, H. (2012). *How Classroom Assessments Promote Equity and Students' Learning: Interview study of teachers' assessment practices in Norwegian schools*. Master's Dissertation, Department of Special Needs Education Faculty of Educational Sciences, University of Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/35407> adresinden 16 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

Aydın, A. (2011a). *Eğitim Psikolojisi. Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, İ. (2011b). *Öğretmenlik Meslek Etiği*.
<http://inayetaydin.blogspot.com.tr/2011/09/ogretmenlik-meslek-etigi.html>
adresinden 27 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, A. (2012). *Sınıf Yönetimi* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016). *Eğitim ve Öğretimde Etik* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykara, K. (2014). İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* içinde (3. Baskı), (s. 163-181). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' Grading: Practice and Theory. *Applied Measurement in Education*, 7 (4), 279-301.
https://doi.org/10.1207/s15324818ame0704_2
- Brookhart, S. M. (1999). The Art and Science of Classroom Assessment. The Missing Part of Pedagogy. Ashe-Eric Higher Education Report, 27(1). Washington, DC. George Washington University, Graduate School of Education and Human Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED432937>
adresinden 23 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational Assessment Knowledge and Skills For Teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 3-12.
<https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x>
- Brookhart, S. M. & DeVoge, J. G. (1999). Testing a Theory About the Role of Classroom Assessment in Student Motivation and Achievement. *Applied Measurement in Education*, 12(4), 409-425.
https://doi.org/10.1207/S15324818AME1204_5
- Bullough, R. V. J. (2011). Ethical and Moral Matters in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 21-28.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.007>

- Buyukkarci, K. (2014). Assessment Beliefs and Practices of Language Teachers in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 7(1), 107-120.
- Callan, V. J. (1992). Predicting ethical values and training needs in ethics. *Journal of Business Ethics*, 11(10), 761-769. <https://doi.org/10.1007/BF00872308>
- Campbell, C. & Evans, J. A. (2000). Investigation Of Preservice Teachers' Classroom Assessment Practices During Student Teaching. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 350-355.
- Carr, D. (2006). Professional and Personal Values and Virtues in Education and Teaching. *Oxford Review of Education*. 32(2),171–183. <https://doi.org/10.1080/03054980600645354>
- Cirlan, E. (2017). *Ethical Classroom Assessment: Differences for Pre-Service and In-Service Teachers in Finland*. Master's Dissertation, University of Oulu. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201706022425.pdf> adresinden 8 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M. & Rachor, R. E. (1996). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.
- Colnerud, G. (1997). Ethical Conflicts in Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13 (6), 627– 635. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(97\)80005-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)80005-4)
- Crooks, T. J. (1988). The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. *American Educational Research Association*, 58 (4), 438-481. <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çambay, Ö. ve Kazanç, S. (2018). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının Değerlendirme Okuryazarlığı ve Değerlendirme Okuryazarlığına İlişkin Öz-

Yeterliklerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (3), 140-165.

Çelebi, N. ve Akbağ, M. (2012) A Study for Identification of Ethical Conduct of the Teachers Working at Public High Schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423904318.pdf> adresinden 9 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

Çelikkale, S. ve Aslan, Z. (2006). Eğitim ve Öğretimde Etik. *Anadolu BİL Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 1(4), 5-14.

Çıkkılı, Y. (2008). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. K. Keskinlik, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (4. Baskı), (s. 1-34). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaşlı, R. N. (2017). Öğrenme, Öğretim ve Değerlendirme Arasındaki İlişkiler. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı), (s. 1-24). Ankara: Anı.

Dorr-Bremme, D. & Herman, J. L. (1986). Assessing Student Achievement: A Profile of Classroom Practices. In E. L. Baker (Ed.), (CSE Monograph Series in Evaluation, No. 11). Los Angeles: University of California, National Center for Research, on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.843.82&rep=rep1&type=pdf> adresinden 18 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.

- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Adıyaman.
- Estaji, M. (2011). Ethics and Validity Stance in Educational Assessment. *English Language and Literature Studies*, 1(2), 89-99.
<https://doi.org/10.5539/ells.v1n2p89>
- Forte, A. (2004). Business Ethics: A Study of the Moral Reasoning of Selected Business Managers and the Influence Of Organizational Ethical Climate. *Journal of Business Ethics*, 51(2), 167-173.
<https://doi.org/10.1023/B:BUSI.0000033610.35181.ef>
- 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.
- Gifford, N. K. T. (1992). *The Relationship of Moral Reasoning Level of Instructors to Their Teaching Style and Adult Student Perception of the Learning Environment*. Unpublished Dissertation, Faculty of the Graduate College, University of Nebraska, Nebraska.
- Görgeç, İ. (2014). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* içinde (3. Baskı), (s. 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözen, G. (2014). Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Eğitimsel Test Etme Sürecindeki Roller ve Etik Sorumlulukları. *İlköğretim Online*, 13 (2), 710-725.
- Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin Etik Davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 83-99.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2013). *Statistics for the Behavioral Sciences* (9th ed.). USA: Jon-David Hague.

- Green, S. K., Johnson, R. L., Kim, D. & Pope, N. S. (2007). Ethics in Classroom Assessment Practices: Issues and Attitudes. *Teaching and Teacher Education*, 23, 999-1011. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.042>
- Gullickson, A. R. (1984). Teacher Perspectives of Their Instructional Use of Tests. *Journal of Educational Research*, 77 (4), 244-248. <https://www.jstor.org/stable/27540052?seq=1/analyze> adresinden 17 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Guskey, T. R. (2000). Twenty Questions? Twenty Tools for Better Teaching. *Principal Leadership*, 1(3), 5-7.
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, 60 (5), 6-11. https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1008&context=edp_facpub adresinden 13 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Gül, E. (2011). *İlköğretim Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlığı ve Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gülleroğlu, H. D. (2017). Eğitim Hedeflerinin Sınıflaması ve Test Planının Hazırlanması. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı), (s. 101-144). Ankara: Anı.
- Gültekin, M. (2017). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (s.2-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, M. ve Alan, B. (2017). Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (s. 333-364). Ankara: Pegem Akademi.
- Ilgaz, S. ve Bilgili, T. (2010). Eğitim ve Öğretimde Etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 199-210.

- İlhan, M., Güler, N. ve Kinay, İ. (2017). Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 779-795.
- İşman, A. (2001). *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme. Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model* (2. Baskı). Adapazarı: Değişim.
- İşman, A. (2011). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (Genişletilmiş 5. Baskı). Ankara: Pegem-Sempati.
- Jabbarifar, T. (2009). The Importance of Classroom Assessment and Evaluation in Educational System. Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL 2009), 1–9. <https://pdfs.semanticscholar.org/db8c/4d3e5e56aa80c220e17eeac25183acaa43d.pdf> adresinden 12 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Johnson, R. L., Green, S. K., Kim, D.H. & Pope, N. S. (2008). Educational Leaders' Perceptions About Ethical Practices in Student Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 520–530. <https://doi.org/10.1177/1098214008322803>
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (JCSEE). (2000). The Need for Student Evaluation Standards. <http://www.jcsee.org/wp-content/uploads/2009/09/SESNeed.pdf> adresinden 8 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kan, A. (2011). Ölçme Aracı Geliştirme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (3. Baskı), (s. 239-276). Ankara: Pegem Akademi,
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset.

- Karaca, E. (2004). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 15-29.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. R. N. Demirtaşlı (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (Gözden Geçirilmiş 4. Baskı), (s. 25-55). Ankara: Anı.
- Kilmen, S., Kösterelioğlu, M.A. & Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Araç ve Yaklaşımlarına İlişkin Yeterlik Algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 117-127.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistic an Introduction*. USA: Thomson Wadsworth.
- Koloi-Keaikitse, S. (2016). Assessment Training: A Precondition for Teachers' Competencies and Use of Classroom Assessment Practices. *International Journal of Training and Development*, 20(2), 107-123. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12072>
- Korkmaz, İ. (2011). Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* içinde (6. Baskı), (s. 1-35). Ankara: Pegem Akademi.
- Krambia-Kapardis, M., & Zopiatis, A. (2008). Uncharted Territory: Investigating Individual Business Ethics in Cyprus. *Business Ethics: A European Review*, 17(2), 138-148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8608.2008.00527.x>
- Kutlu, Ö. Doğan, C.D. ve Karakaya, İ. (2010) *Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi: Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Değerlendirme. Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (13. Baskıdan Tıpkı Basım). Ankara: Nobel.

- Lamprianou, I. & Athanasou, J. A. (2009). *A Teacher's Guide to Educational Assessment* (Revised edition). Rotterdam: Sense. <https://www.sensepublishers.com/media/29-a-teachers-guide-to-educational-assessment.pdf> adresinden 4 Nisan 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Latif, D. A. (2001). The Relationship Between Pharmacists' Tenure in the Community Setting and Moral Reasoning. *Journal of Business Ethics*, 31(2), 131-141. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010771103427> adresinden 5 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Liu, J., Johnson, R., & Fan, X. (2016). A Comparative Study of Chinese And United States Preservice Teachers' Perceptions About Ethical Issues in Classroom Assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 48, 56-66. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.01.002>
- Mabagala, S., Mwisukha, A., Wanderi, M.P. & Muindi, D.M. (2012). Physical Education Teachers Compliance with Professional Code of Ethics & Conduct in Tanzania. *Journal of Educational Science and Research (JESR)*, 2(7),19-35.
- McMillan, J. H. (2000). Fundamental Assessment Principles for Teachers and School Administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (8), 1-5. <https://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=8> adresinden 21 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf İçi Değerlendirme: Etkili Ölçütlere Dayalı Etkili Bir Öğretim İçin İlke ve Uygulamalar*. Arı, A. (Çev. Ed.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Mertler, C. A. (2003a). *Pre-Service Versus In-Service Teachers' Assessment Literacy: Does Classroom Experience Make a Difference?* Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.556.4217&rep=rep1&type=pdf> adresinden 13 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.

Mertler, C. A. (2003b). *Classroom Assessment: A Practical Guide for Educators*. Los Angeles, CA:Pyrczak

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden 13 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETME_NLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden 27 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden 9 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu. http://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29113510_2018_YILI_TERCIYH_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf adresinden 9 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.

Moss-Curtis, D. (2006). Everything I Wanted to Know About Teaching Law School, I Learned from Being a Kindergarten Teacher: Ethics in the Law School Classroom. *B.Y.U. Education and Law Journal*, 455–498. <http://digitalcommons.law.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1219&context=elj> adresinden 2 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.

Oktaç, A. (2010). Eğitimin Temel Kavramları ve Eğitim Düşüncesinin Tarihsel Gelişimi. A. Oktaç (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-24), (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Önen, Ö. (2014). *Teachers' Openness to Violation of Ethical Decisions*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özbek, Ö. Y. (2011). Ölçme Araçlarında Bulunması İstenen Nitelikler. S. Tekinal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (3. Baskı), (s. 43-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyer, K. ve Azizoğlu, Ö. (2010). Demografik Değişkenlerin Kişilerin Etik Tutumları Üzerine Etkileri. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 59-84. <http://iibfdergi.ibu.edu.tr/index.php/ijesr/article/view/130> adresinden 23 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Pellegrino, J. W. (2014). *Assessment as a Positive Influence on 21st Century Teaching and Learning: A Systems Approach to Progress*. Conference of the International Association for Educational Assessment, Singapore. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.11.002>
- Pope, N. S. (2006). Do No Harm To Whom?: An Examination of Ethics And Assessment. *Invited Essay, South Atlantic Philosophy Of Education Society 2006 Yearbook*, 25-31. <https://drive.google.com/file/d/0B2IRXFWcJbkldnRMVURackJNUGc/view> adresinden 10 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Pope, N., Green, S. K., Johnson, R. L., & Mitchell, M. (2009). Examining Teacher Ethical Dilemmas in Classroom Assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 778-782. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.013>
- Roozen, I., De Pelsmacker, P., & Bostyn, F. (2001). The Ethical Dimensions of Decision Processes of Employees. *Journal of Business Ethics*, 33(2), 87-99. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1017536222355> adresinden 2 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.

- Rudman, H. C. (1989). Integrating Testing with Teaching. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 1(6). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=1&n=6> adresinden 18 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Rudner, L. M. & Schafer W. D. (2002). What Teachers Need to Know About Assessment. Washington, DC: National Education Association. https://beboldnm.pbworks.com/f/assess_principles.pdf adresinden 7 Ekim 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Rukundo, A. & Magambo, J (2010). Effective Test Administration in Schools: Principals & Good Practices for Test Administrators in Uganda. *African Journal of Teacher Education*, 1(1), 166-173. <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/ajote/article/view/1589/2193> adresinden 30 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Sağ, R. (2017). İçerik Tasarımı. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (s. 299-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics* (NCES). Washington D. C.: U. S. Department of Education.
- Schmeiser, C. B., Geisinger, K. F., Johnson-Lewis, S., Roeber, E. D., & Schafer, W. D. (1995). Code of professional responsibilities in educational measurement. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 14, 17-24. <http://docplayer.net/17624058-Code-of-professional-responsibilities-in-educational-measurement.html> adresinden 2 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Serwinek, P. J. (1992). Demographic & related differences in ethical views among small businesses. *Journal of Business Ethics*, 11(7), 555-566. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00881448> adresinden 9 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Stiggins, R. J. (1995). Assessment Literacy for the 21st Century. *Phi Delta Kappan*, 77, 238- 245. <https://eric.ed.gov/?id=EJ514726> adresinden 9 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Stiggins, R. J. (2001). The Unfulfilled Promise of Classroom Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(3), 5-15. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00065.x>
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning. *Phi Delta Kappan*, 83 (10), 758-765. <https://doi.org/10.1177/003172170208301010>
- Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory Into Practice*, 44 (1), 1-7. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4401_3
- Stiggins, R. & Duke, D. (2008). Effective Instructional Leadership Requires Assessment Leadership, *Phi Delta Kappa*, 90, 285-291. <https://doi.org/10.1177/003172170809000410>
- Sweeney, B., Arnold, D., & Pierce, B. (2010). The Impact of Perceived Ethical Culture of the Firm and Demographic Variables on Auditors' Ethical Evaluation and Intention to Act Decisions. *Journal of Business Ethics*, 93(4),531-551. https://www.jstor.org/stable/40605364?seq=1#page_scan_tab_contents adresinden 2 Aralık 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Şata, M. (2016). Türk Eğitim Sistemi'nde Sınıf İçi ile Geniş Ölçekli Ölçme ve Değerlendirmeye Genel Bir Bakış. *Curr Res Educ*, 2(1), 53-60. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/229332> adresinden 2 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim Sisteminde Öğretmenin Rolü ve Öğretmenlik Mesleği. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 243-268). Ankara: Pegem Akademi.

- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th Edition). Person Education, Boston.
- Tan, Ş. (2010). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/34/31> adresinden 17 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Tierney, R. D. (2015). Altered Grades: A Grey Zone in The Ethics of Classroom Assessment. *Assessment Matters*, 8 (Special Issue), 5-30. <http://dx.doi.org/10.18296/am.0002>
- Toprakçı, E., Bozpolat, E. ve Buldur, S. (2010). Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu. *International Journal of Educational Research*, 1(2), 35-50. <http://dx.doi.org/10.19160/ijer.105221>
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., Sever, D., ve Aktaş, B. Ç. (2015). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 398-419.
- Tuncel, İ. (2014). Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar* içinde (3. Baskı), (s. 19-67). Ankara: Anı.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf adresinden 2 Eylül 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Van Maanen, M. (1995). On the Epistemology of Reflective Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 33-50.
<https://doi.org/10.1080/1354060950010104>
- Volante, L. & Fazio, X. (2007). Exploring Teacher Candidates' Assessment Literacy: Implications For Teacher Education Reform and Professional Development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770.
<http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/download/2973/2262/>
adresinden 22 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Waternaux, C. M. (1976). Asymptotic Distribution of the Sample Roots for AaNonnormal Population. *Biometrika*, 63(3), 639-645.
- Wickwire, P. N. (2003). Applications of Professional Ethics in Educational Assessment. Washington DC: Eric. <https://eric.ed.gov/?id=ED480060>
adresinden 18 Mart 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yaşar, M. (2011a). Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (3. Baskı), (s. 1-8). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, M. (2011b). Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Temel Kavramlar. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (3. Baskı), (s. 9-41). Ankara: Pegem Akademi
- Yılmaz, K. (2009). Eğitimin Temel Kavramları. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 1-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4

EKLER

EK 1: VERİ TOPLAMA ARACI

EĞİTİMSEL DEĞERLENDİRMELERDE ETİK İLKELERE BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Saygıdeğer Öğretmen, aşağıda öğretmenlerin eğitsel değerlendirmelerde etik ilkelere bağlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bazı ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin sizin durumunuzu ne kadar yansıttığını uygun olan seçeneğe “X” işareti koyarak belirtmeniz rica edilmektedir. Lütfen her bir madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz ve cevapsız madde bırakmayınız. Maddeleri samimiyetle cevaplamanız araştırmada harcanan emeğin karşılığını bulabilmesi ve çalışmada doğru sonuçlara ulaşılabilmesi için son derece önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgileriniz hiçbir kurum veya kuruluş ile paylaşılmayacaktır. Vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Vural YILDIZ

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi
vuralyildiz06@gmail.com

1. Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek ()
2. Branşınız: (Lütfen yazınız)
3. Eğitim Düzeyiniz: Lisans () Yüksek Lisans ()
4. Mesleki Kıdeminiz: 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16 ve üzeri ()
5. Haftalık Ders Saatiniz: 15-20 () 21-26 () 27 ve üzeri ()
6. Daha Önce Ölçme ve Değerlendirme ile İlgili Bir Seminer Aldınız mı? Evet ()
Hayır ()

	Hiç Bağılı Değilim.				Tamamen Bağlıyım.
1. Sınavlarda öğrencilerin kopya çekmesini önlerim.	1	2	3	4	5
2. Sınav evraklarını güvenli bir yerde saklarım.	1	2	3	4	5
3. Tüm öğrenciler için uygun ve tutarlı sınav koşulları sağlarım.	1	2	3	4	5
4. Öğrencilerin değerlendirme sonuçlarına ilişkin gizliliği korurum.	1	2	3	4	5
5. Her bir öğrencinin değerlendirme sonuçlarını gizli tutarım.	1	2	3	4	5
6. Değerlendirme sonuçlarını öğrencinin velisi dışındaki kişilerle paylaşmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
7. Değerlendirmeyi, davranışlarından dolayı öğrencileri cezalandırmanın bir yolu olarak kullanmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
8. Değerlendirme işleminden önce öğrencileri hedefler hakkında bilgilendiririm.	1	2	3	4	5
9. Değerlendirmeye ilişkin ölçütleri ve standartları öğrencilere önceden bildiririm	1	2	3	4	5
10. Puanlamanın nasıl yapılacağı hakkında öğrencileri önceden bilgilendiririm.	1	2	3	4	5

EK-2 ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799/605.01-E.11854514
Konu : Araştırma İzni

19/06/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi
b) Dicle Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 30.06.2018 tarih ve 10955 sayılı yazısı.

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Vural YILDIZ'ın "Orta Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirmelerde Etik İlkelere Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi" konulu araştırma çalışması için İlimiz Merkez İlçelerine bağlı Ortaokullarda görev yapmakta olan Öğretmenlere yönelik çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışmasının Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan HURATA
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR
19/06/2018

Tolga TOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü - Eski Eğitim Fakültesi Binası
Şehitlik Yenişehir/DİYARBAKIR
Elektronik Ağ: diyarbakir.meb.gov.tr
e-posta: istatistik21@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Bahar KÖMÜRCÜ/Memur
Tel: (0 412) 322 22 35
Faks: (0 412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden efc0-bb97-3e66-bcd8-a5be kodu ile teyit edilebilir.

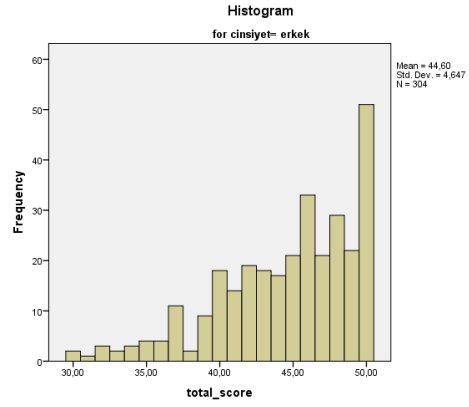
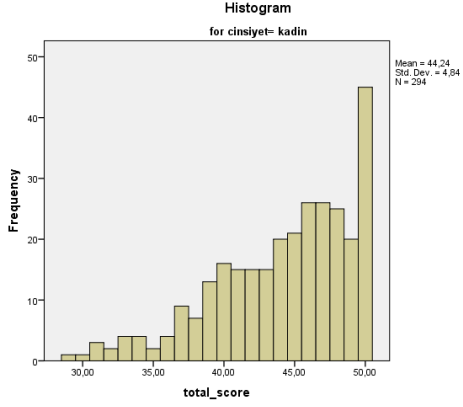
EK-3

Eğitimsel Değerlendirmelerde Etik İlkelerle Bağlılık Puanlarının Bağımsız Değişkenlerin Her Bir Düzeyinde İlişkin Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri

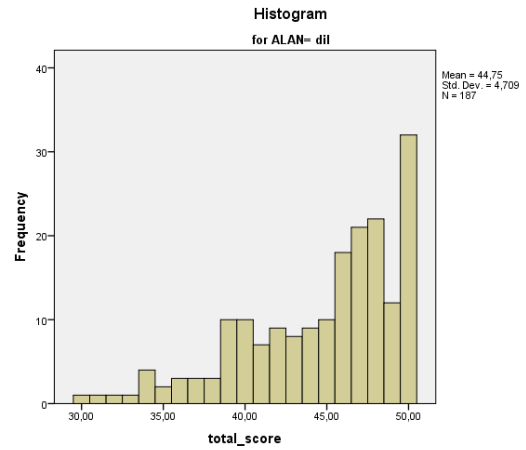
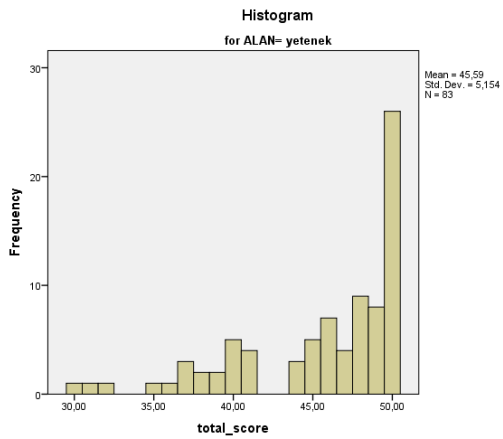
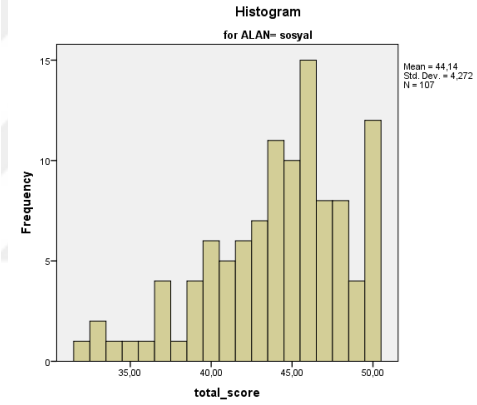
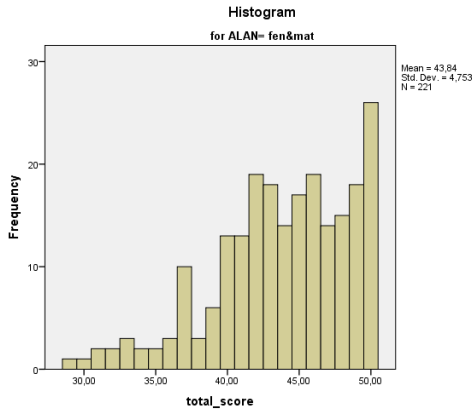
		Çarpıklık	SH	Ç/SH	Basıklık	SH	B/SH
Cinsiyet	Kadın	-,819	,142	-5,768	,093	,283	0,329
	Erkek	-,854	,140	-6,100	,198	,279	0,710
Alan	Fen&Mat	-,740	,164	-4,512	,175	,326	0,537
	Sosyal	-,759	,234	-3,244	,219	,463	0,473
	Yetenek	-1,224	,264	-4,636	,685	,523	1,310
	Dil	-,921	,178	-5,174	,160	,354	0,452
Eğitim düzeyi	Lisans	-,868	,104	-8,346	,179	,207	0,865
	Lisansüstü	-,457	,354	-1,291	-,106	,695	-0,153
Kıdem	1-5 yıl	-,824	,187	-4,406	-,012	,371	-0,032
	6-10 yıl	-,678	,178	-3,809	,087	,354	0,246
	11-15 yıl	-1,093	,198	-5,520	,575	,394	1,459
	16 ve üzeri yıl	-,805	,251	-3,207	,201	,498	0,404
Haftalık ders saati	15-20 ders saati	-,749	,191	-3,921	-,216	,379	-0,570
	21-26 ders saati	-,861	,149	-5,779	,291	,297	0,980
	27 ve üzeri	-,883	,187	-4,722	,358	,373	0,960
Ölçme ve değerlendirme seminerine katılım	evet	-,884	,150	-5,893	,211	,300	0,703
	hayır	-,801	,133	-6,023	,099	,265	0,374

EK- 4

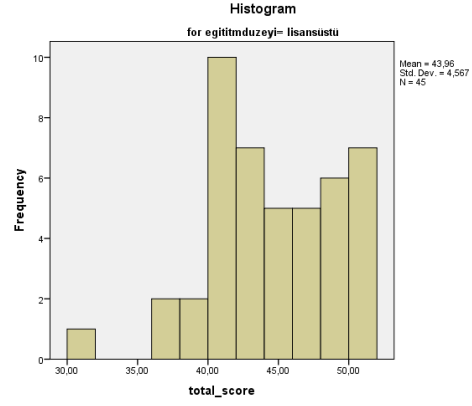
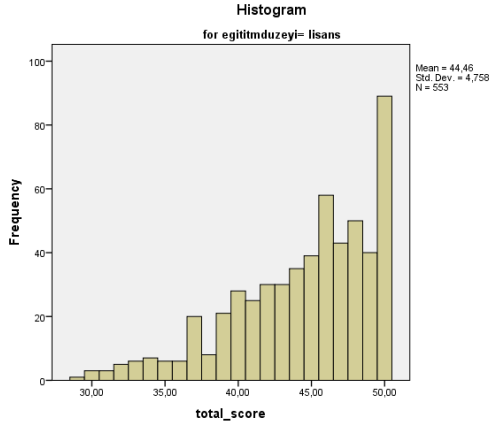
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Histogramlar



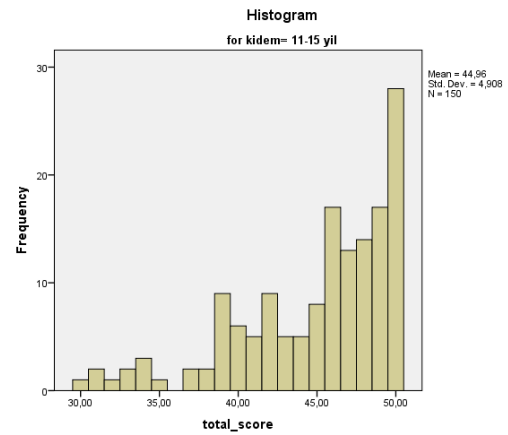
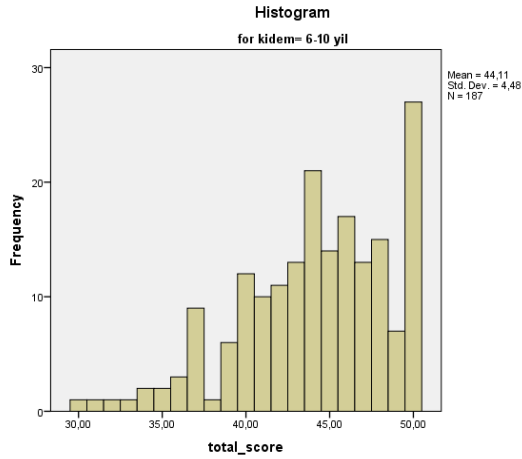
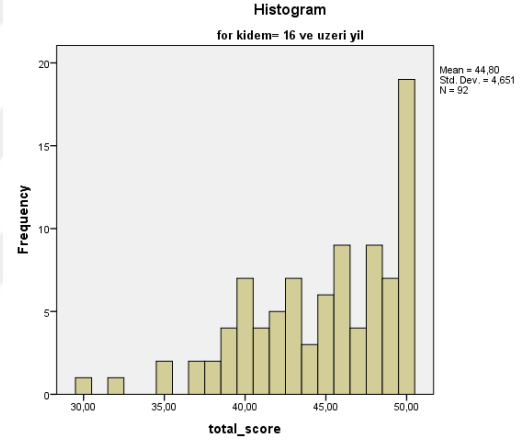
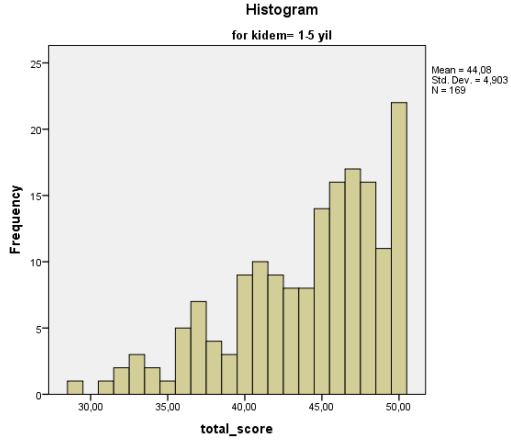
Alan Değişkenine İlişkin Histogramlar



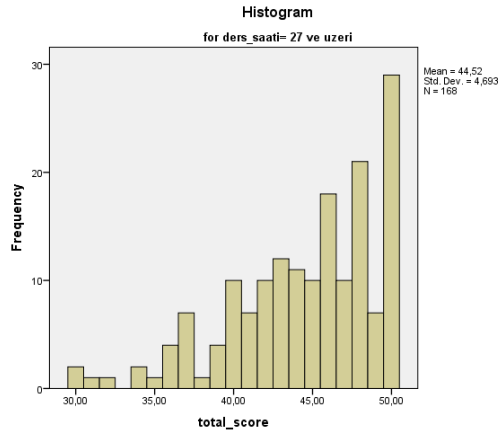
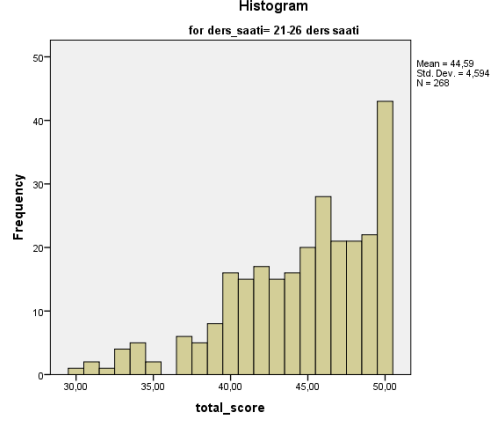
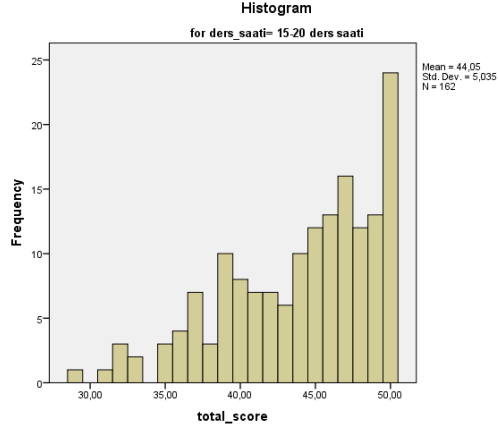
Eğitim Düzeyi Değişkenine İlişkin Histogramlar



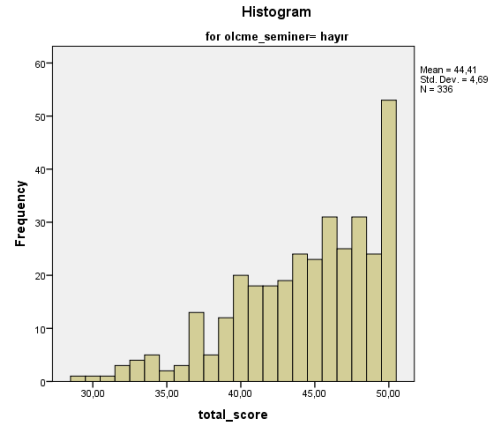
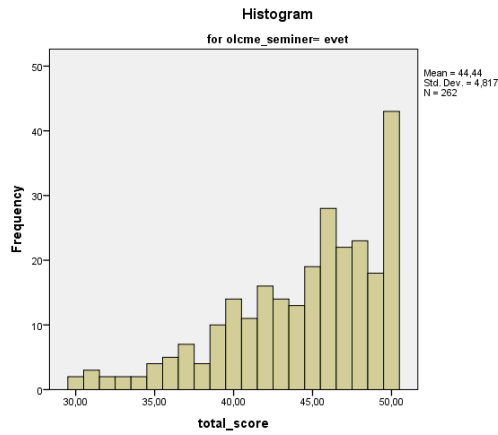
Kıdem Değişkenine İlişkin Histogramlar



Ders Saati Değişkenine İlişkin Histogramlar



Ölçme ve Değerlendirme Seminerine Katılım Değişkenine İlişkin Histogramlar



ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI : Vural YILDIZ

DOĞUM YERİ : Çemişgezek/ Tunceli

DOĞUM TARİHİ : 20.07.1987

EĞİTİMİ DURUMU:

Lise : Tunceli Anadolu Öğretmen Lisesi - 2007

Lisans : Hacettepe Üniversitesi/ İngilizce Öğretmenliği- 2011

İŞ DENEYİMİ:

Hilmi Irak Ortaokulu, Edremit/ VAN (İngilizce Öğretmeni) – 2011- 2015

Tevfik Fikret Ortaokulu, Sur/ DİYARBAKIR (İngilizce Öğretmeni) – 2015-2018

Tunceli Anadolu Lisesi, Merkez/ TUNCELİ (İngilizce Öğretmeni) – 2018-....