

T.C.  
MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
BEDEN EĞİTİMİ ve SPOR ANABİLİM DALI

**BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN  
ÖLÇME - DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI  
ve YETERLİK ALGILARI**

Neşe GENÇ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Zekai PEHLİVAN

Tez No: 123

MERSİN-2008

## Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Çerçevesinde Yürütülmüş Olan “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Algıları” Başlıklı Çalışma, Jürimiz Tarafından Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi 11/09/2008

Yrd. Doç. Dr. Devrim ALICI

Jüri Başkanı

Mersin Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ

Mersin Üniversitesi

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Zekai PEHLİVAN

Mersin Üniversitesi

Jüri Üyesi

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunun 20.09.2008...tarih ve ..2008.1299 sayılı kararı ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. ÜRKÜ CÖMÜRK ÖZGÜLÜ

Enstitü Müdürü



## TEŞEKKÜR

Bu uzun ve zorlu yolculuğun her adımında emek ve özveri vardır. Bu yolculukta hep yanımda olan, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bana her zaman önemli olduğumu hissettiren danışmanın Yrd. Doç. Dr. Zekai PEHLİVAN'a tüm değerli katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Beni bugüne getiren her anlamda katkısı olan, eğitim hayatım boyunca da anlayışlı ve olumlu bakış açısıyla bana destek olan babam Mehmet SÖNMEZ'e sonsuz teşekkür borçluyum.

Tez süresince en çok kendisini rahatsız ettiğim eşim Zeki GENÇ'e, beden eğitimi ve spor öğretmeni olarak görev yaptığım okulda bana destek olan Gürkan GÖKSEL'e en içten duygularıyla teşekkür ediyorum.

Ayrıca çalışmalarım esnasında anketleri uyguladığım tüm okullardaki idareci ve öğretmenlere, yüksek lisans ders ve tez aşamasında bana yardımcı olan tüm hoca ve arkadaşlarıma sonsuz teşekkürler sunarım.

# İÇİNDEKİLER

<b>Kabul Onay</b>	.....	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b>	.....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	.....	<b>iv</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b>	.....	<b>vii</b>
<b>TABLolar DİZİNİ</b>	.....	<b>viii</b>
<b>ÖZET</b>	.....	<b>ix</b>
<b>ABSTRACT</b>	.....	<b>x</b>
<b>1. GİRİŞ</b>	.....	<b>1</b>
1. 1. Araştırmanın Amacı	.....	3
1. 2. Alt Problemler	.....	3
1. 3. Araştırmanın Önemi	.....	4
1. 4. Sayıtlar	.....	4
1. 5. Sınırlılıklar	.....	4
1. 6. Tanımlar ve Kısaltmalar	.....	5
<b>2. İLGİLİ LİTERATÜRÜN İNCELENMESİ</b>	.....	<b>6</b>
2. 1. ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME	.....	6
2. 1. 1. Ölçme	.....	6
2. 1. 2. Değerlendirme	.....	7
2. 2. Beden Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	.....	11
2. 3. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	.....	13
2. 3. 1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	.....	15
2. 3. 1. 1. Sözlü Testler	.....	17
2. 3. 1. 2. Yazılı Testler	.....	17
2. 3. 1. 2. 1. Az Sorulu Uzun Cevaplı Yazılı Testler	.....	18
2. 3. 1. 2. 2. Çok Sorulu Kısa Cevaplı Yazılı Testler	.....	18
2. 3. 1. 3. Objektif Testler	.....	19
2. 3. 1. 3. 1. Tamamlamalı Testler	.....	19
2. 3. 1. 3. 2. Doğru Yanlış Testleri	.....	20
2. 3. 1. 3. 3. Eşleştirmeli Testler	.....	20

2. 3. 1. 3. 4. Çoktan Seçmeli Testler .....	21
2. 3.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri.....	21
2. 3. 2. 1. . Alternatif Ölçme Araçları .....	26
2. 3. 2. 1. 1. Kontrol Listeleri .....	26
2. 3. 2. 1. 2. Dereceleme Ölçekleri ... ..	27
2. 3. 2. 1. 3. Rubrik, Puanlama Yönergesi, Dereceli Puanlama Anahtarı .....	28
2. 3. 2. 2. Alternatif Değerlendirme .....	31
2. 3. 2. 2. 1. Portföy / Portfolyo Değerlendirme ( Bireysel Gelişim Dosyası).....	33
2. 3. 2. 2. 2. Öz Değerlendirme .....	39
2. 3. 2. 2. 3. Akran Değerlendirme .....	40
2. 3. 2. 2. 4. Velinin Değerlendirmeye Katılımı .....	41
2. 3. 2. 2. 5. Proje ve Ödevler .....	43
2. 4. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri .....	44
2. 5. Konu İle İlgili Önceki Araştırmalar .....	47
<b>3. GEREÇ ve YÖNTEM .....</b>	<b>52</b>
3. 1. Araştırma Biçimi .....	52
3. 2. Evren ve Örneklem .....	52
3. 3. Verilerin Toplanması .....	53
3. 4. Verilerin Analizi .....	54
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>55</b>
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>107</b>
<b>6. SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>115</b>
<b>7. KAYNAKLAR .....</b>	<b>117</b>
<b>EKLER</b>	
EK-1. Kendini Değerlendirme Kontrol Listesi .....	127
EK-2. Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu .....	128
EK-3. Dereceli Puanlama Anahtarı .....	129
EK-4. Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu Örneği .....	130
EK- 5. Akran Değerlendirme Formu .....	131

EK- 6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme	
Uygulamaları ve Yeterlik Algıları Anket Formu	.....132
ÖZGEÇMİŞ	.....135

## ŞEKİLLER DİZİNİ

<b>Şekil 1.</b> Öğretim-Öğrenme-Değerlendirme Alanı .....	9
<b>Şekil 2.</b> Değerlendirmenin Alt Sistemlerini Oluşturan Öğeler .....	10
<b>Şekil 3.</b> Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar .....	25

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Dağılımı	.....53
<b>Tablo 2.</b> Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma sıklıklarına ilişkin dağılım	.....55
<b>Tablo 3.</b> Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendi yeterlik algılarına ilişkin görüşleri	.....58
<b>Tablo 4.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Cinsiyete göre $\chi^2$ Analizi	.....61
<b>Tablo 5.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Okul Düzeyine Göre $\chi^2$ Analizi	.....66
<b>Tablo 6.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Bir Seminere/konferansa Katılma Durumuna Göre $\chi^2$ Analizi	..... 72
<b>Tablo 7.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Hizmet Yılına Göre $\chi^2$ Analizi	.....78
<b>Tablo 8.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre $\chi^2$ Analizi	.....84
<b>Tablo 9.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Okul Düzeyine Göre $\chi^2$ Analizi	.....89
<b>Tablo 10.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Bir Seminer/konferansa Katılıp Katılmama Durumuna Göre $\chi^2$ Analizi	.....95
<b>Tablo 11.</b> Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Hizmet Yılına Göre $\chi^2$ Analizi	..... 101



## ÖZET

### Bedem Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Algıları

Bu araştırmanın amacı; Mersin ve Adana il merkezinde bulunan ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin bazı değişkenlere bağılı olarak ölçme-değerlendirme uygulamalarının ve yeterlik algılarının incelenmesi ve çözüm önerileri getirilmesidir.

Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Mersin ve Adana il merkezinde görev yapan, 150'si erkek, 131'i bayan olmak üzere toplam 281 beden eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacına ilişkin veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde frekans (f), yüzde dağılımı (%),  $X^2$  (Chi-Square) istatistik teknikleri uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına katılma oranları, ilköğretimde görev yapan öğretmenler ortaöğretimde görev yapanlardan; erkek öğretmenler bayan öğretmenlerden; konuyla ilgili bilimsel bir etkinliğe katılanlar katılmayanlardan; 10 ve üstü hizmet yılına sahip olan öğretmenler 1-10 hizmet yılına sahip olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ise; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapanlardan; bilimsel bir etkinliğe katılan öğretmenler katılmayanlardan; 10 ve üstü hizmet yılına sahip olan öğretmenler 1-10 hizmet yılına sahip olanlardan daha yüksek bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Beden eğitimi öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme uygulamaları, ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları.

## ABSTRACT

### Measurement-Evaluation Applications and competence Perceptions of Physical Education Teachers

The aim of study is investigation of physical education teachers' measurement and evaluation applications and their competence perception who work at primary and secondary school in provides capital of Mersin and Adana.

A total 281 education teacher who worked in the education period of 2007-2008 at the primary and secondary schools in the province capitals of Mersin and Adana and consisted of 150 males and 131 females constitutes the study sample.

The data regarding the target of this study were collected through a questionnaire form that was prepared by the researchers. Frequency (f), percentage distribution (%) and also the  $\chi^2$  (Chi-square) statistical test was applied.

According to the findings obtained from this study the participation rates to the measurement-evaluation applications were found as follows; the teachers working at the primary school were majority in number by comparison the ones at secondary schools, male teachers by female teachers, the ones participated in a scientific activity by the ones, non-participated, and the ones possessed the length-of-service of 10 years and above by the ones possessed only between 1-10 years and above by the ones possessed only between 1-10 years. Feelings of adequacy rates of the measurement-evaluation applications were found as follows; the teachers working at the primary schools were majority in number by comparison the ones at secondary schools, the ones participated in a scientific activity by the ones non-participated, and the ones possessed the length-of-service of 10 years and above by the ones possessed only between 1-10 years.

**Key Words:** Physical education teachers, measurement-evaluations applications, competence Perceptions of Physical Education Teachers

## 1. GİRİŞ

Eğitim-öğretim, çeşitli amaçlar doğrultusunda bireyin davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Süreç sonunda bireyde davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediğinin öğrenilebilmesi, bir başka deyişle başarının ölçülmesi, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (1) ve öğretim sürecinin her aşamasında yapılmalıdır.

Küreselleşme, yaşam boyu eğitime artan gereksinim, iletişim teknolojilerindeki hızlı ve yoğun gelişmeler, diğer bütün kurumlar gibi eğitim kurumlarını da büyük ölçüde etkilemiştir. Bu değişim ve gelişmelere paralel olarak diğer bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da hızlı bir süreç yaşanmaktadır. Yaşanan bu süreç, eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenin görev ve sorumluluklarına da yeni boyutlar getirmektedir (2).

Öğretmenlerin üstlendikleri yeni rollere bağlı olarak ders programlarının, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yeniden düzenlenmesi, öğretmenlerle birlikte öğrencilerin de öğrenme ve öğretim sisteminde etkin bir rol üstlenmeleri, öğretmen yeterliklerinde olduğu gibi öğretmenlerin sahip olmaları gereken ölçme ve değerlendirme yeterliklerinde de artışa neden olacaktır (2).

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istendik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (3).

Eğitimin amacına ulaşabilmesi için eğitim süresinin çok iyi planlanması ve uygulanması, uygulama sonucunda hedeflere ulaşılmadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Öğretmenler sistemli olarak yürütölen eğitim-öğretim faaliyetlerini ölçme ve değerlendirme kurallarına bağlı kalarak sürekli değerlendirmek zorundadır. Ölçme ve değerlendirme objektif ve güvenilir yöntemlerle yapıldığı takdirde eğitim ve öğretimdeki başarıyı olumsuz etkileyen nedenler ortaya çıkarılabilir (4).

Ölçme ve değerlendirmenin objektif olarak yapılması, eğitim ve öğretim çalışmalarının aksamasını, öğrencilerin başarısız ve mutsuz olmalarını azaltır. Ayrıca öğrenci, öğretmen, yönetici ve veliler arasında çözümlenmesi güç problemlerin ortaya çıkmasını önler (5).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlemlerini kurallara uygun olarak objektif ve güvenilir bir şekilde yapabilmeleri için ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almış olmaları ve aldıkları bu bilgileri etkin bir şekilde kullanabilmeleri beklenmektedir (4).

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişinin eğitimidir. Başka bir deyişle öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, fert ve toplum önünde sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişilik olmalarını sağlar. Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir (6).

Öğretmen yeterliği, eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği alan bilgisi, genel kültür, pedagoji bilgi ve becerisini gerektiren bir meslek dalıdır. Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan önemli yeterliliklerden biriside ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileri konusudur (7). Öğretmenlerin bilgi ve beceri sahibi olması gereken ölçme ve değerlendirme konuları şu şekilde sıralanmıştır: Farklı amaçlarla yapılması planlanan ölçme için hangi test türlerinin uygun olduğu, dersin yoklanması gereken hedeflerinin neler olduğunu doğru tespit edebilme, yazılı yoklama türü testlerin nasıl geliştirilmesi gerektiği bilgi ve becerisi, testlerin güvenilirlik ve geçerliğinin nasıl sağlanacağı, temel test istatistikleri, test puanlarının nasıl kullanılması gerektiği ve öğrenci başarılarının ya da notlarının etkili bir iletişim tekniği kullanarak ailelere etkili ve yararlı olacak şekilde nasıl iletilmesi gerektiği (8) biçimindedir.

Öğrenmenin nasıl oluştuğuna dair geliştirilen teoriler, farklı öğretim modellerinin kullanılmasını gündeme getirmiştir. Bu durum öğrencinin öğreniminin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bazı anlayışların değişmesine neden olmuştur (5).

Ülkemizde. uzun süreden beri uygulanmakta olan ölçme araçlarının gelişen koşullara uygun olmadığı, hala sözlü ve yazılı sınavlarla, işlevsel olmayan günlük ve yıllık ödevlerle sınırlı kaldığına tanık olunmaktadır (8).

Beden eğitimde de geleneksel olarak kullandığımız ölçme araçları ve yöntemleri öğrencilerin bilgilerini ölçmek için doğal olmayan bir ortam oluşturmakta ve bu hayali

ortamdaki oluşumlar dikkate alınarak öğrencilerin performansları değerlendirilmektedir. (5).

Yukarıda anlatılanlar da göz önüne alındığında, ilköğretim ve ortaöğretim okulları beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olma düzeyleri ve bu bilgiyi öğrencilerin başarılarını ölçüp değerlendirirken etkin bir şekilde kullanıp kullanamadıkları konusu üzerinde durulması gereken önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın temel problemini de bu sorun oluşturmaktadır (4).

Bu alandaki eksiklerin ve ihtiyaçların saptanması, gerekli önlemlerin alınması ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artırılması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlanması için öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları düzenli olarak izlenmeli, saptanan eksiklikleri gidermeye yönelik tedbirler alınmalıdır. Çalışmanın bu ihtiyaca katkı getireceği umulmaktadır.

## **1. 1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, ilk ve ortaöğretim kademesinde görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile bu alana yönelik yeterlik algılarını belirlemektir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

## **1. 2. Alt Problemler**

1- Beden eğitimi öğretmenleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma oranları nedir ?

2- Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini yeterli algılama oranları nedir?

3- Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, okul düzeyi ve ölçme değerlendirme ile ilgili bir seminere/konferansa katılıp katılmama durumlarına göre ölçme ve değerlendirme uygulamaları farklılık göstermekte midir?

4- Beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, okul düzeyi ve ölçme değerlendirme ile ilgili bir seminere/konferansa katılıp katılmama durumlarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları farklılık göstermekte midir?

### **1. 3. Araştırmanın Önemi**

Ölçme ve değerlendirme, verilen eğitimin başarı düzeyini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olmaları gereken mesleki bilgi ve donanımın önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenden dolayı beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda uygulama biçimleri ve yeterlik algılarının belirlenmesi; öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinim duyup duymayacağı konusunda işlevsel olacaktır. Buna bağlı olarak hizmet içi eğitim programlarının kapsamının yeniden gözden geçirilmesi yönünde bu araştırma önemli bulunmuştur.

### **1. 4. Sayıtlar**

Bu araştırma şu sayıtlara dayandırılmıştır.

1. Öğretmenler, kendilerine verilen anketleri içtenlikle ve dikkatlice cevaplamışlardır.

### **1. 5. Sınırlılıklar**

Her araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar;

1. Araştırma, Mersin, Adana il merkezi ve Tarsus ilçe merkezinde 2007–2008 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan ilköğretim ve orta öğretim beden eğitimi öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, ulaşılabilen Türkçe ve yabancı literatürle sınırlıdır.

## 1. 6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Araştırmada önemli olan kavramlar aşağıda verilmiştir.

**Eğitim:** Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir (9).

**Ölçme:** Varlık veya olayların belli bir özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir (10).

**Değerlendirme:** Ölçme sonuçlarından zihinsel yargılarla öznel sonuçlar çıkarmadır (1).

**Yeterlik:** Bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır. Yeterli olmak, belli görevleri karşılayabilecek bilgi veya hüner, yahut hem bilgi hem de hüner sahibi olmaktır (3).

**Ölçme Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik:** Öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin her aşamasında ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve ilkelerin yerinde ve zamanında kullanabilmektir (3).

**Geleneksel Değerlendirme:** Öğrenci başarısının sayısal bir değer olarak ifade edilmesine ve öğrencilerin alt düzeydeki becerilerini ölçmeye odaklanan değerlendirmedir (11).

**Alternatif Değerlendirme:** Öğrencinin ne bildiğini gösteren ve ne yapabileceğini ortaya koyabilen bir değerlendirmedir. Amacı, öğrencinin ilerlemesini göstermek ve öğretimi bilgilendirmektir (12 ).

**MEB:** Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurumu

## 2. İLGİLİ LİTERATÜR İNCELEMESİ

### 2. 1. ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

#### 2. 1. 1. Ölçme

Ölçme, nesne ya da bireylerin ilgilenilen özelliklerinin derecesini sayı, simge ya da sıfatlarla gösterme/eşleştirme işlemi ve sürecidir (13). Öztürk (2005)'e göre ölçme; belli bir varlığa ait belli bir özelliğin, ölçen tarafından, uygun ölçme aracı kullanılarak belli bir birim cinsinden ifade edilmesi (14) biçiminde tanımlanmaktadır.

Ölçmenin en az üç aşaması vardır; Bunlar (15);

- 1- Ölçülecek bir niteliğin olması
- 2- Niteliğin gözlenebilmesi,
- 3- Ölçme sonuçlarının amaca uygun sayı ve sembollerle gösterilmesidir.

Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne içinde zamandan zamana değişebilir. Her nesne, birçok farklı özelliğe sahip olduğundan “özellik” kavramı, ölçmenin çetin sorularından biridir. bazı özellikler doğrudan gözlenebilirken, Bazı özellikler ise dolaylı biçimde gözlenebilir. Bundan dolayı, doğrudan ve dolaylı ölçme yöntemleri ortaya çıkmıştır (1).

Her düzey okullardaki öğrenmeler çeşitli nedenlerle ölçülür (16). Bunlar:

- 1- Öğrencilerin bir derse ne kadar hazır olduklarını belirleme,
- 2- Derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama,
- 3- Her bir öğrenme ünitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde öğretilmesi planlanmış olan davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş ve sonunda öğrenilmemiş olanların da muhtemelen neden öğrenilememiş olduğunu ortaya çıkarma, kısaca söylemek gerekirse ünitedeki öğrenmeleri izleme,
- 4- Dersin belli dönemlerinin sonunda, bu dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen, dersin hedefleriyle tutarlı öğrenme düzeylerini belirlemektir.



Genel olarak bir ölçme aracında aranan nitelikler geçerlik, güvenilirlik, objektiflik, kullanılabilirlik ve ayırt ediciliktir. Bu nitelikler eğitimde kullanılan ölçme araçları için geçerlidir (17).

## 2. 1. 2. Değerlendirme

Öğretim etkinlikleri sonunda yapılan ölçmelerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar, istenen düzeyde kazandırılmış, az kazandırılmış veya hiç kazandırılmamış olabilir. Bazen de etkinlikler sonunda istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilir. Değerlenen bu durumlardan hangisinin ortaya çıktığına karar verebilmek için 'değerlendirme' yapılması gerekir (18). Ölçme sonunda değerlendirme kavramı ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bunlardan bazıları şunlardır;

Rosenshine (1971)'e göre değerlendirme, ölçme sonuçlarının, baz olarak alınan bir ölçütle karşılaştırılarak bir sonuç elde edilmesi süreci olup, ilgili verilerden faydalanılarak öğrenci nitelikleri hakkında bir değer yargısına varmayı hedefler (19).

Arsmttrong (1971)'e göre değerlendirme, karar vermeyi kolaylaştırmak için kullanılabilir uygun bilgileri toplama yoludur. Fakat bu kararların geçerliği değerlendirmenin objektifliğine bağlıdır. Bu tür değerlendirmelerde elde edilen bilgiler belirli hedeflere erişilip erişilmediğini yansıtır (20).

Çalışkan (2001)'e göre değerlendirme; "ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen özellikler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Ölçümlerden bir anlam çıkarmak ya da ölçüm sonuçlarını anlamlandırabilmek için bir ölçütle karşılaştırmak gerekir. Buna göre değerlendirme bir ölçüm ile bir ölçütün karşılaştırılmasını gerektirir" (21).

Harlen (2000)'e göre değerlendirme olarak adlandırılan etkinliklerin içeriği;

- 1- Planlanmış ve sistematik bir yolla delil toplama
- 2- Yargı oluşturmak için delilleri yorumlama
- 3- İletişim kurmak ve yargıyı kullanmaktır (22).

Değerlendirme sürecinde hangi ölçütten yararlanılacağı da değerlendirmenin amacına göre değişir. Zurawski (1998)'e göre eğitimde öğretmenlerin en önemli görevlerinden biri de öğrenci başarısını değerlendirmektir (23). Bu süreçte öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların beklenen düzeyde gerçekleştiğine karar verebilmek

için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. Bireyin belli davranışlarda kazanmış olduğu yeterlik nesnel biçimde belirlenmedikçe, ilgili davranışlarda beklenen düzeye ne derece ulaşılabildiği hakkında net bir yargıya varılamaz. Dolayısıyla ilk aşamada, öğrencilere kazandırılması planlanan davranışların öğrenci üzerinde hangi düzeyde olduğu açıkça ortaya konmalıdır. Böylece, elde edilen sonucun beklenene uygunluk derecesi hakkında bir karara ulaşılabılır (24). Bunun için önce bir ölçme, sonra da bir değerlendirme yapılmalıdır.

Kaynak (2000)'nin belirttiğine göre Boyd (1999) değerlendirmenin iki amaçla yapıldığını ifade etmiştir. Bunlardan biri öğretmen yeterliliğini arttırmak ve dolayısıyla mesleki gelişimi hızlandırmak; diğeri ise öğrencilerin sınıf gereksinimini sağlayacak yeterli dönütler verebilmektir. Öğretmen öğrencilerin öğrenme fırsatını arttıracak öğretim tekniklerini ve sınıfta yapılması gereken değişiklikler konusunda öncelikle bir takım standartlar düzenlemelidir. Bunlar kısaca (25);

1. Önemli öğretim becerileriyle ilgili olmalıdır.
2. Mümkün olduğunca objektif olmalıdır.
3. Öğretmenin mesleki gelişimi ile ilişkilendirilmiş olmalıdır.

Öğretim ile değerlendirme arasındaki ilişkiyi kurarken; öğrencinin başarısını izlemeye sadece “öğrenci başarısını nasıl değerlendirdiğimiz” değil aynı zamanda “değerlendirmeyi nasıl kullandığımız” da önem kazanmaktadır (26).

Değerlendirme, ölçmeyi de içine alan bir kavramdır. Neyi ölçeceğimiz ve bunu daha sonra nasıl değerlendireceğimiz konusunda önyargılı olmadan karar vermeliyiz (27).

Eğitim etkinlikleri sonucu, öğrencilerde oluşan yada, oluşması beklenen değişiklikler çeşitli ölçütlere göre değerlendirilir. Beydoğan (1998) bu ölçütleri dört kısımda ele almaktadır (28).

1. *Kabiliyetlerin Ölçüt Alınması*; Öğrencinin mevcut performansı ile yapabildiklerinin karşılaştırılması esas alınır.

2. *Öğrencideki Gelişmelerin Esas Alınması*; Öğrencinin daha önceki performansı veya başarısı ile mevcut performansı ya da başarısı karşılaştırılır. Ancak bu tür değerlendirmelere güvenilebilmesi için şu durumlardan emin olunması gerekir;

- a) Öğrencinin başlangıçtaki performansına ilişkin ölçümlerin güvenilir olması,
- b) Mevcut performans sonuçlarının güvenilir olması,

c) Öğrencinin şu anki ölçümlerine karşılık başlangıçtaki puan durumunun düşük olması.

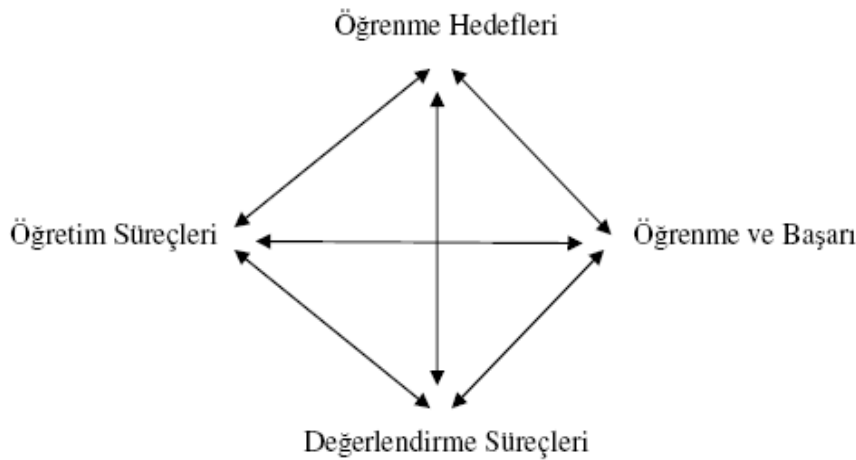
3. *Norma Dayalı Ölçütlerin Kullanılması*; Bu tür ölçütlerin kullanıldığı değerlendirmelerde, öğrencinin başarısı diğer öğrencilerin başarısı ile karşılaştırılır. Öğrencinin başarısı veya konumu, içinde bulunduğu ortam ya da yer aldığı grubun başarı seviyesine göre belirlenir.

4. *Kritere Dayalı Ölçütlerin Kullanılması*; Kritere dayalı değerlendirmelerde, değerlendirmede kullanılacak olan kriterin iyi belirlenmesi gerekir. Kriterin belirlenmesi tamamen ilgili alanın ve hedeflerin iyi tanımlanmasına bağlıdır.

Cumming ve Maxwell (1999) öğretim, başarı, öğrenme hedefleri ve değerlendirme arasındaki ilişkiye öğretim-öğrenme-değerlendirme alanı demektedir ve birbirlerine bağımlılıklarını aşağıdaki şekilde göstermektedir (29).

Şekil 1’de belirtilen birbirine bağımlı olma durumu, eğitimsel değerlere (hangi öğrenme amaçları istenmektedir), öğrenme kuramlarına (öğrenme nasıl gerçekleşir), öğretim kuramlarına (öğrenme nasıl geliştirilebilir) ve değerlendirme kuramlarına (öğrenme nasıl fark edilir) yönelik soruları sormanın ve bu öğelerin altında yatan mantıksal temellerin arasındaki tutarlılığın ve dengenin önemini göstermektedir. Değerlendirmenin geçerliği, eğitimsel değerler, öğrenme kuramları ve öğretim kuramlarının yanı sıra arzu edilen değerlendirme kuramını gerçekleştirmeye yönelik bağımlılık derecesine göre takdir edilebilir (29).

**Şekil 1.** Öğretim-Öğrenme-Değerlendirme Alanı



Kaynak: Cumming, M. (1999).(29)

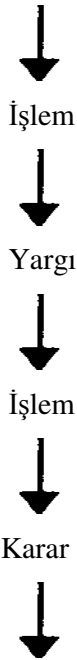
Baykul, (1992)'ye göre ölçüt, ölçme sonuçlarının karşılaştırılmasında esas olarak kullanılan ve o karar süreci boyunca değişmeyen standartlardır. Karar da ölçme sonuçlarının ölçütle kıyaslanması sonucunda elde edilen değer yargısıdır. Değerlendirmeler sonunda verilecek kararların doğru ve isabetli olmasının sağlanmasında; ölçme sonuçlarının, ölçülen özelliğin gerçek değerini yansıtması, seçilecek ölçütün değerlendirmenin amacına uygun olması ve karşılaştırma sırasında yapılacak işlemlerin hatasız olması çok önemlidir (30).

Erdoğan, ve Ark. (1980)'e göre, eğitim sisteminde verilen kararların isabetsizliğinin kaynaklarından biri değerlendirme alt sistemidir ve sistem üç ögeden oluşmaktadır (31).

1. Ölçme sonuçları
2. Ölçüt
3. Karar

**Şekil 2.** Değerlendirmenin alt sistemini oluşturan öğeler

Ölçme.....Ölçüm.....Karşılaştırma.....Ölçüt



*Kaynak: Erdoğan, ve ark. (1980).(31)*

## 2. 2. Beden Eğitimiinde Ölçme ve Değerlendirme

Beden eğitimi; bireyin tüm organ ve sistemlerinin gelişip güçlenmesi ve yaşamda kullanılmasına yönelik temel bilgi, tavır ve alışkanlıklar edinmesini sağlayan önemli bir süreç ve işlemdir. Beden eğitimi; öğretmenler tarafından belirlenen eğitimsel kararların sonucu olarak öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasıdır (16).

Melagrana (1996)'ya göre 'beden eğitimi, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarının, bilişsel, etkili ve psikomotor tüm fiziksel aktivite biçimleri doğrultusunda açıkça doyurulmasıdır' (32).

Beden eğitimi dersinin günümüz eğitim sisteminde önemli bir yeri vardır. Beden eğitiminin tarihsel gelişimini incelediğimizde, bir çok toplumda bu alandaki gelişmelerin bizden çok daha öncelerde yapılmış ve örgütlenmiş olduğu görülmektedir (16).

Günümüz koşulları her beden eğitimi öğretmenin; alan bilgisinde yetkin, fiziksel zihinsel ve duygusal yönden sağlıklı, işbirliği yapma ve motor becerisi yüksek nitelikleri taşımasını, sürekli sorgulamasını ve kendini geliştirmesini gerektirmektedir (33). Bir beden eğitimi öğretmeni ne kadar bilgi ve becerilerle kendisini donatırsa, beden eğitimi ve spor dersinin de istenen amaca ulaşmasının o kadar kolay olması beklenecektir (16).

Genel eğitimin tamamlayıcısı ve ayrılmaz parçası olan beden eğitimi, aynı zamanda kişinin eğitimidir. Başka bir deyişle, öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde tutularak onların, fert ve toplum önünde sağlıklı, mutlu, iyi ahlaklı ve dengeli bir kişiliğe sahip olmalarını sağlar. Beden eğitimi derslerinde kazandırılması amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve alışkanlıkların tamamının değerlendirilmesi gerekir (6).

Eğitimin en son aşaması olarak görülen fakat yeni bir eğitim yapısının oluşmasını sağlayan ölçme ve değerlendirme kavramları, istediklerimizi elde edip etmediğimiz konusunda bize bilgi verirler (16). Beden eğitimi ve sporda yapılan ölçümler de genel ölçme tanım ve özelliklerine uyar. Yani hem somut hem de soyut ölçümler yapılabilir (34).

Smith ve Cestara (1998) değerlendirme bilgilerinde yer alması gerekenleri şöyle sıralamıştır (35).

1. Beden eğitimi hedeflerinin ve konularının yeniden belirlenmesi,
2. Öğrencilerin kuvvetli ve zayıf yönlerinin teşhis edilmesi,
3. Beden eğitimi programının yeniden şekillendirilmesi,
4. Eğitim içindeki tüm katılımcıları motive etmek,
5. Öğretme stratejilerini, çeşitli öğretim stillerini içerecek şekilde düzenlemek,
6. Öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki iletişimi ortaya koymak.

Smith ve Cestara (1998); değerlendirme ölçütlerini oluştururken kendimize sormamız gerekenleri şu şekilde sıralamıştır (35);

1. Öğrencilerden uygulama için ne tür beceriler yapmalarını umuyorum?
2. Öğrencilerden umduğum performansın parametreleri nelerdir?
3. Performans düzeyi nedir?

Safrit ve Wood (1989)'a göre spor beceri testlerinin gelişimi genellikle dört aşamadan oluşur (36);

1. Ölçülecek niteliklerin seçimi,
2. Uygun nitelikleri ölçecek değerlendirmeleri saptamak,
3. Güvenirliği ve uygun ölçüm programını belirlemek,
4. Her ölçümün geçerliliğinin tahmin edilmesi

Strand ve Wilson (1993) 'Spor Becerilerinin Değerlendirilmesi ' adlı kitabında değerlendirme nedenlerini şu şekilde sıralamaktadır. Psikomotor öğrenme, motivasyon, derecelendirme, öngörü, teşhis, yerleştirme, program değerlendirmesi, eğitmenin değerlendirmesi, sosyal ilişkiler ve araştırma (37).

Pouer ve Pangrazzi (1992); öğrencileri eğitirken uygun hedeflerin belirlenmesine yardımcı olabilecek noktaları şu şekilde sıralamıştır.

1. Devrelerde açık ve objektif olan temel hedefleri belirleyin (Hedefe 20 atış yapın),
2. Hedefler birey için önemli olmalı,
3. Öğrencilerin geçmiş performans bilgisi üzerine temel hedeflerin belirlenmesi,
4. Bütün sınıf için konulan hedefler bireysel farklılıkların üzerinde yoğunlaşanlardan daha az etkili olacaktır (38).

Öğrencilerin durumları öğretim yılının ilk dersinde belirlendikten sonra süreç içerisindeki gelişimleri ve ulaştıkları düzeyleri başlangıçtaki durumlarına göre değerlendirilir. Sınıf içerisinde her bir öğrencinin düzeyleri farklı olacağı için süreçteki ve sonuçtaki performansları da farklı olacaktır. Bu nedenle değerlendirme, her öğrencinin kendi içerisinde ve kendi gelişimine göre yapılmalıdır. Derslere katılmış engelli bireyler için de benzer değerlendirme yapılmalıdır (34).

### **2.3. Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**

Eğitimde öğrencilere okutulan derslerden, ünite ve konulardan ne kadarını öğrendiklerini ya da becerilerinin ne kadar arttığını tespit edebilmek için bazı ölçme araçlarından faydalanılır. Bu araçlar içerisinde bulunan duruma göre farklılıklar göstermekte ve tek bir ölçme aracının kullanılmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin neyin ne kadar öğrenildiğini de bilmesi gerekmektedir. Bu yolla eksik yanlar tespit edilebilir ve olası çözüm önerileri geliştirilebilir (39).

Kullanılan tüm araçların güçlü yönlerinin yanında zayıflıkları da mevcuttur. İyi bir öğretmenin araçların olumlu ve olumsuz yönlerini çok iyi bilerek içerisinde bulunan duruma uygun aracı kullanması gerekmektedir. Hangi araç kullanılırsa kullanılsın ölçmenin sağlıklı olabilmesi için aşağıdaki kurallara uyulmasında fayda vardır (40).

- Sınavda kullanılacak ölçme aracı, ölçülecek davranışa ya da davranışlara uygun olmalıdır,
- Sınav mutlaka planlanmalıdır,
- Sınavda yer alan her soru, en azından bir hedef davranışla ilişkilendirilmelidir,
- Sorular açık ve anlaşılabilirliği bozulmayacak ölçüde kısa yazılmalıdır,
- Sınavda mümkün olduğunca çok soru sorulmalıdır,
- Ders kitabında yer alan bir ifadeyi cevap olarak isteyen soru hazırlanmamalıdır, Ayrıca kitapta çözümü gerçekleştirilmiş örneklerde soru olarak sorulmamalıdır,
- Sorular hazırlanırken sınıfın seviyesi dikkate alınmalıdır,

- Sınav ayırt edici olmalıdır, bunu sağlamak için her güçlük düzeyinde soru bulunmalıdır,
- Soru cümlelerinde, doğru cevabı bilmeyen öğrencilerin işine yarayacak ip uçları bulunmamalıdır,
- Her soru kâğıdının ya da test kitapçığının başında bir açıklama bulunmalıdır,
- Bir sorunun cevaplandırılması, kendinden önce gelen başka bir sorunun doğru cevaplandırılmış olmasına bağlı olmamalıdır,
- Her soru önemli bir davranışı ölçmelidir,
- Soruların hazırlanmasında kullanılan yazım dili basit olmalı ve genellikle bir alt sınıftaki öğrencilerin anlayabileceği kadar yalın olmalıdır.

Tek tip değerlendirme yöntemi, programda dikkate alınan ders hedeflerinin değerlendirilmesinde yeterli değildir. Çoktan seçmeli ve kısa cevaplı başarı testleri, bilgi, anlama ve uygulama seviyelerindeki değerlendirmeler için uygundur. Fakat öğrencinin düşüncesini ifade etme ve organize etme yeteneğini değerlendirme için yazılı test ve projelerin kullanılması gerekir. Projeler, öğrencilerin problemleri formüle etme ve problem çözme becerilerini ölçmek için uygun bir değerlendirme yöntemidir. Ayrıca gözlem, öğrencilerin performans becerilerini ve öğrencilerin davranışlarının çeşitli yönlerini değerlendirmede kullanılacak bir diğer değerlendirme yöntemidir. Bu nedenle, öğrenci başarısının tam olarak belirlenmesi, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını gerektirir (41).

Öğrencilerin akademik başarılarının ölçülmesinde kullanılan geleneksel ve alternatif ölçme araçları vardır (42).

### **2. 3.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**

Standart değerlendirme, formal değerlendirme ya da nesnel değerlendirme gibi kavramlarla ifade edilen geleneksel değerlendirme ile yıl boyunca belli zamanlarda birkaç kez uygulanan, zamana dayalı, genellikle çoktan seçmeli, eşleştirme ve boşluk doldurma gibi belli biçimlerde yapılan ve öğrencilerin ne bildiklerini ölçmeye çalışan öznel değerlendirme anlaşılmaktadır (43).



Amerikan Yayıncılar Derneği (Association of American Publishers) tarafından yayınlanan *Standardized Assessment Primer* adlı makalede geleneksel (standart) testlerin amacının eğitimcilere, öğrencilere, ailelere ve karar vericilere geçerli ve güvenilir bilgiyi sağlamak olduğu belirtilmektedir. Geleneksel testler eğitimciler ve toplum için aşağıda sıralanan konularda bilgi sağlamaktadır (44):

1. Eğitimcilerin etkili, güdümlü öğretim ve uygun öğretimsel malzemeler ile cevap verebilmeleri için öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi,
2. Öğrencilerin temel becerilerde ve zorlayıcı standartlardaki yeterliliklerinin belirlenmesi ve zaman içerisinde gelişimlerinin ölçülmesi,
3. Eğitim programlarının ne kadar etkili olduğunun değerlendirilmesi,
4. Okulların eğitimsel sorumluluklarını yerine getirip getirmediğinin gözlemlenmesi.

Geleneksel eğitim sürecinde ölçme, öğretim programlarından yola çıkarak üretilmektedir. Ama buna karşılık ölçme, eğitime bağlanan bir geri bildirim aracı olarak algılanmamaktadır. Günümüzde ise ölçme, yalnız veri toplamada değil, aynı zamanda eğitimi etkilemede kullanılan bir araç olarak algılandığı için, öğretimin bütünlüyci bir parçası olduğuna inanılmaktadır (45).

Hedeflere ulaşma düzeyini ölçecek birçok ölçme aracı kullanılmaktadır. Geleneksel ölçme araçları daha çok sonucun ölçüldüğü araçlardır. Oysa ölçmedeki amaç, öğrencinin hedefe ulaşma düzeyini tespit ederek yerinde ve zamanında önlemler alabilmek olmalıdır. (46).

Okul öğrenmelerinde değerlendirme sürecinde yaygın olarak, geleneksel değerlendirme teknikleri olarak adlandırılan çoktan seçmeli testler, doğru/yanlış soruları, kısa yanıtlı sorular ve yazılı yoklamalardan yararlanılmaktadır (47). Ancak öğretmen tarafından dersin amacı ve öğretim hedefleriyle örtüşen değerlendirme aracının belirlenerek kullanılması önemlidir. Öğrencilerin değerlendirme süreçlerini anlayarak kendilerini rahat hissettikleri ortamlarda, daha başarılı oldukları görülmektedir (48).

Günümüzde insanlar sadece bilgiyi kayıt eden değil, aynı zamanda kendilerine özgü bilgi yapılarını oluşturan yaratıcılar olarak görülmektedir. Bir şeyi bilmek sadece o bilgiyi almak değil, onu yorumlamak ve önceki bilgiler ile ilişkilendirmektir. (49).

Anlamalı öğrenme yansıtıcı ve yapılandırıcıdır. Fakat geleneksel testler öğrenmeyi birbirinden kopuk bilgi parçacıklarının varlığı ya da yokluğuna kadar indirgemektedir (40). Öğrencilerin bu gibi testlerden öğrendikleri, her bir soru için sadece bir doğru cevabın olduğu ve her bir sorun için tek bir doğru çözümün olduğudur. Bu şekilde öğrenciler bu tek doğru cevap ve tek doğru çözümü bulmaya odaklanmaktadır (50).

Enger vd., (1998) geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin avantajlarını şu şekilde sıralamıştır (51):

- Ekonomik olması ve çok sayıda öğrenciye kolaylıkla uygulanması,
- Öğrencilerin genel olarak sıralamasını rahatlıkla verebilmesi ve yerleşim birimlerine, şehirlere ve ülkelere göre kıyaslama yapmanın mümkün olması,
- Öğrencinin bilgisini veya genel durumunu hızlı bir biçimde ortaya koyması,
- Çok çeşitli öğrenim hedeflerine yönelik araştırmalar için kullanışlı olması.

Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri (52):

- Sözlü Testler
- Yazılı Testler
  - ✓ Az Sorulu Uzun Cevaplı Yazılı Testler
  - ✓ Çok Sorulu Kısa Cevaplı Yazılı Testler
  
- Objektif Testler
  - ✓ Tamamlamalı Testler
  - ✓ Doğru Yanlış Testleri
  - ✓ Eşleştirmeli Testler
  - ✓ Çoktan Seçmeli Testler

### **2.3.1.1. Sözlü Testler**

Soruların (uyarıcılarının) genellikle sözlü olarak sorulduğu ve cevapların da sözlü olarak alındığı sınavlarda kullanılan ölçme araçlarıdır (53).

Sözlü yoklamalarda öğretmen çok etkili olur. Öğretmenin anlayışı, davranışı öğrencinin iyi bir not almasına yardımcı olabilir. Çünkü sözlü sınavlarda küçük bir hata,

bir sorunun yanmasına neden olmaz. Sözlülerde ve yoklamalarda, öğretmenin küçük bir ikazı, öğrenciyi doğru yola çekebilir. Ayrıca sözlü yoklamalar öğrencilerin sosyalleşmelerine de hizmet etmektedir. Sözlü sınav ve yoklamalar diğer öğrencilerin yetişmelerini de sağlamaktadır. Bir soruyu cevaplayan öğrenciden diğer öğrenciler de yararlanırlar. Yani bilgiler edinirler. Eski bilgilerini pekiştirirler Ancak yine de bazı durumlarda sözlü yoklamalar öğrencilerin bilgisini tam olarak ortaya koymalarına imkan vermeyebilir. Sözlü yoklamalar, ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, özellikle kalabalık sınıflarda çok zaman kaybına yol açması dolayısıyla kullanışsızdır (54).

### **2.3.1.2. Yazılı Testler**

Yazılı yoklamalar, öğrencilerin soruların cevaplarını belirli bir süre içinde bağımsız olarak düşünmelerini ve yazmalarını gerektirir. Eğitim sistemimizde çoktan seçmeli testlerle birlikte en fazla kullanılan test türüdür (55).

Airasian (1988), yazılı yoklamanın birçok amaca yönelik olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bunlar (56):

- İki kavram, durum veya olayın birbiri ile karşılaştırılması,
- Bir düşüncenin geliştirilmesi ya da savunulması,
- Sebep- sonuç tartışmaları,
- Bir alandaki bilginin özetlenmesi,
- Analiz yapmak,
- İlişkiler hakkında bilgi sunmak,
- Kural, bağıntı, prensip ve uygulamaların açıklanması,
- Kural, bağıntı, prensip ve uygulamaların yeni durumlara uyarlanması,
- Bir bilginin, düşüncenin ya da konunun doğruluğu, ilişkisel yapısı ya da eleştirilmesi,
- Anlamın açıklanması,
- Yeni soruların formüle edilmesi,
- Bilinenlerin yeniden organize edilmesi,
- Nesne, konu ya da olayların ayrımının yapılması,
- Sezgiye yönelik düşüncenin ölçülmesi.

### **2.3.1.2.1.Uzun Cevaplı Az Sorulu Yazılı Testler**

Uzun cevaplı az sorulu yazılı yoklama, bütün öğrencilere belli bir zaman içinde soruların ortak olarak sorulmasını ve onların bu sorulara tamamıyla kendi kriterlerini ve ifadelerini kullanarak bir cevap yazmasını gerektirir (57).

Uzun cevaplı az sorulu yazılı yoklamaların nasıl kullanılacağını bilmek oldukça önemlidir. Yazılı yoklama soruları öğrencilerin nasıl analiz, sentez, değerlendirme yaptıkları; problemi nasıl çözdüklerini ve hipotezi nasıl kurduklarını belirtmek için etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu sınav soruları ayrıca öğrencilerin düşündüklerini nasıl organize ettiklerini, görüşleri nasıl desteklediklerini veya aleyhte olduklarını; fikirler ve metot icat etmeyi ve çözümleri göstermelerini ölçebilir. Diğer avantajı sorular kısa zamanda oluşturulabilir. Puanlamanın objektif olmayışı ve puanlama ve okumanın uzun zaman alışması onun dezavantajıdır (57).

### **2.3.1.2.2.Kısa Cevaplı Çok Sorulu Yazılı Testler**

Kısa cevaplı çok sorulu testlerin başlıca özelliği, testteki her bir sorunun cevabı ya bir kelime, ya bir sayı veya bir iki cümlelik ya da birkaç maddeliktir. Bu tür testler, az sorulu uzun cevaplı testlerin sakıncalarını gidermek ve şans başarısını ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmişlerdir. Çok sorulu kısa cevaplı yazılı yoklamaların özellikleri şöyledir (58):

- Bu testlerde cevaplar kısa olduğundan çok sayıda soru sorulabilir. Bu da kapsam geçerliliğini artırır.
- Fazla soru sayısına sahip aracın güvenilirliği de artar.
- Puanlama daha objektif bir biçimde yapılır.
- Cevabın kısa yazılması yazılı ifade gücünün alınan puana etkisini azaltır. Bu özelliği ile küçük yaştaki öğrencilere kolaylıkla uygulanabilir.
- Cevaplar kısa zaman alır.
- Her eğitim seviyesine uygundur.
- Soruları hazırlamak ve puanlamak kolaydır.

- Kısa cevaplı çok sorulu testleri tamamlamalı sorulardan ayıran fark, tamamlamalı (doldurmalı) sorulardan sadece bir kelime, bir sayı, bir tarih ya da en çok iki kelimelik bir cevabın istenmesidir (58).

### **2.3.1.3. Objektif Testler**

Bu testlere objektif test denilmesinin nedeni, cevapların puanlanmasının farklı kişiler tarafından yapılmasıyla sonuçların değişmemesidir. Bu testlerde çok soru sorulması, testlerin objektif olmasını sağlayan başlıca nedenlerden bir tanesidir. Bu tip testlerde, ölçülmeyen davranışlar da vardır. Bazı soru tiplerinin tesadüfi başarıya yer vermesi ve gerekli önlemler alınmadığında kopyaya imkan vermesi, bu testlerin sınırlılıklarındandır (59).

Objektif testlere ait işaret edilmesi gereken iki yanlış fikir vardır. Genellikle, bu testlerin yapay olduğu, konu dışı olduğu söylenmektedir. Çünkü bu testler, soru cevapları arasında doğruyu seçmeyi istemekte, hatırlamaya yer vermemektedir. Fakat günlük hayatımızda da bu çeşitten tercihler yapmamız, sık sık karşılaştığımız bir haldir. Eğer testler, öğrencilere iade edilir ve cevaplar beraberce kontrol edilirse hiçbir tehlike kalmaz. Asıl öğrenci testte bir hata yapıp bu hata düzeltilirse, öğrenci bu doğru cevapları, doğru olarak işaretlediği cevaplardan daha iyi hatırlayabilir (60).

#### **2.3.1.3.1. Tamamlamalı Testler**

Öğrencinin hatırlama gücünü ölçen ve şansa çok az ya da hiç yer vermeyen soru türüdür. Objektif madde türlerinden sadece tamamlamalı maddeler yazmaya dayanır. Tamamlamalı test maddesi diğer objektif test maddelerinden farklıdır. Çünkü, bu testlerin cevaplandırılması hep sembole dayalı olmayıp, sembolik cevapların yanında, kelimeye (yazmaya) dayanan cevaplar da vardır. Cevaplayıcı bu madde türünde, cevabını bulup işaretleme yerine yazmak mecburiyetindedir. Ancak, yazılarak verilen cevaplar çok kısadır. Ya bir tarih, rakam, sembol ya da en çok bir iki kelimelik bir cümledir (58).

### 2.3.1.3.2. Doğru Yanlış Testleri

Doğru- yanlış testleri bazıları yanlış, bazıları doğru önermeler halinde verilen maddelerden oluşur. Cevaplayıcıdan, her maddeyi okuması, madde kapsamındaki fikre göre onu ya doğru ya da yanlış olarak sınıflaması istenir. Böylece, bu sınıflamaya bakarak, cevaplayıcının test kapsamındaki bilgileri ne derece bildiği, hiç değilse maddelerdeki fikirlerin doğru olup olmadığını ne derece kestirebildiği ölçülür (61).

Doğru yanlış testlerinin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (62):

- Doğru yanlış testlerindeki kullanılan madde yapıları son derece basittir.
- Puanlaması kolay, çabuk ve objektiftir.
- Bir doğru yanlış maddesinde yalnızca iki seçenek olduğundan, öğrencinin şansa puan elde etme ihtimali son derece yüksektir.
- Doğru yanlış testleri ile eğitimde kullanılan bazı ölçme araçlarına kıyasla daha çok soru sorulabilir.
- Eğitimin her basamağında kullanılabilir.
- Cevaplayıcı, cevaplarını yalnız bir harf yazarak kaydettiğinden sınav süresinin hemen hepsi maddeleri okumaya, doğru olup olmadıklarını düşünmeye harcanır.

Bu tip testlerin cevaplanması ve cevapların değerlendirilmesi kolaydır ancak öğrencinin hatayı nerede yaptığı ve neden yaptığı konusunda bilgi edinmek açısından eksiklik teşkil etmektedir. Öğrencilerin tahminde bulunma ve bilmeden doğru cevaplama olasılıkları %50 bir ihtimal taşımaktadır. Bu durumda öğrencinin bilgi düzeyinin güvenilir bir şekilde tespitini güçleştirmektedir (63).

### 2.3.1.3.3. Eşleştirmeli Testler

Eşleştirmeli testlerde temel ilke, birbirleri ile ilgili bilgiler, karışık halde iki liste haline getirildikten sonra, öğrenciden, bunların birbirleri ile ilgili olanlarının işaretlenmesini istemektedir. Bu hazırlanması oldukça kolay bir testtir.

Yaman vd. (2005) eşleştirme testlerinde dikkat edilecek noktaları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Soru kökleri ile muhtemel cevapların sayısı birbirine yakın olmamalıdır. Soru kökü oranının beş olması buna karşın muhtemel cevap oranının yedi olması tavsiye edilmektedir.
- Soru kökleri olası cevaplardan daha uzun olmalıdır.
- Olası cevaplar rakamlardan oluşuyorsa büyüklük sırasına konulmalıdır.
- Her iki sütunda yer alan bilgiler aralarında tutarlı olmalıdır. Aynı soruda farklı konulara değinilmemelidir.

#### **2.3.1.3.4. Çoktan Seçmeli Testler**

Çoktan seçmeli testlerin başlıca özelliği, bu testlerde öğrenciye, her soru ile birlikte bu sorunun cevabı ve onun cevabı sanılabilecek olan ifadeler verilmesi ve öğrenciden, bunlardan hangisinin sorulan sorunun cevabı olduğunu belirtmesinin istenmesidir. Bu tür sorularda öğrenciden beklenen, kendisine yöneltilen soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve bulduğu cevabı verilenler arasından seçerek işaretlemesidir. Bu soruların, yöneltilen sorunun okunarak anlaşılması ve verilen cevaplardan hangisinin bu sorunun cevabı olabileceğinin belirlenmesi yoluyla cevaplanması da olanaklıdır. Ancak bu son yol, cevaplama zamanı açısından genellikle daha az ekonomiktir, yani cevaplayıcıya daha fazla zaman kaybettirebilir (65).

#### **2. 3.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**

Son derece hızlı bir değişimin yaşandığı günümüzde; öğrencilerden yaratıcı düşünme, karar verme, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme, işbirliği, kendi kendini yönetebilme ve öz değerlendirme yapabilme gibi yeterliliklere sahip olmaları beklenmektedir. Ancak konu merkezli eğitim programları ve geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla istenen hedeflere ulaşamadığı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (66).

Günümüzde öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek; birkaç sınavla öğrencilerin sınıf geçmesi ya da kalması hakkındaki kararları veren geleneksel anlayış

dışına taşmak durumundadır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, okul programlarında yer alan davranışların öğrenilememesine ya da eksik öğrenilmesine neden olan, dolayısıyla öğrenci başarısının artmasına engel olan sistemdeki olumsuzlukları saptamada kullanılan bir araç ve bu olumsuzluklara dayanarak kararlar almaya yardımcı olan bir alan olarak görülmelidir. Bu nedenle, öğrencilerin okul hedeflerinde yer alan davranışları ne derece kazandıklarını ortaya koyan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yanında, öğrencilerin kazandıkları bu davranışları ne derece kullandıklarını gösterecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerine gereksinim vardır (67).

Öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkanlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğretimdeki değişiklikler kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişiklik yapmayı gerektirdiğinden, alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (68).

Öğretim programlarının bireyselleştirilmesi, beraberinde ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da bireyselleştirilmesini gerektirmiştir. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları için geleneksel yöntemlerin yanı sıra, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının da işe koşulması önerilmektedir (66).

Kaptan ve Önal (2006)'a göre bu alternatif ölçme ve değerlendirmeler, geleneksel yöntemlerin eksiklerini tamamlayıcı yöntemlerdir. ikisinin bir arada kullanılması, öğrenci hakkında daha anlamlı kararlar verilmesine ve öğrenciye öğrenme ortamı konusunda önemli ipuçlarına olanak sağlayacaktır (69).

Erdoğan (2006)'nın belirttiğine göre Belle (1999) alternatif değerlendirmeye doğru bir yönelme olsa da, eğitimcilerin başarılı olmuş olan önceki yöntemlerini de unutmamaları gerektiğini de eklemiştir (43). Barootchi, N. ve Keshavarz, M. H. (2002) de geleneksel ve alternatif değerlendirmenin birlikte kullanılmasını öngörmektedir. Geleneksel ve alternatif değerlendirmenin beraber kullanımı, eğitimsel programların daha kesin, daha kullanışlı ve daha tutarlı değerlendirmeler yapmasına olanak sağlamaktadır (70).

Schacter (1995), alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını ortaya çıkaran sebepleri üç kategoride incelemektedir. Bunlardan birincisi, küresel ekonomide ülkelerin birbiriyle olan liderlik yarışını sürdürmek için eğitim alanında ve buna bağlı olarak diğer alanlarda yeni standartlar geliştirme çabalarıdır. İkincisi, öğrenme üzerinde



yapılan araştırmaların öğrencinin bilgiyi anlamlaştırmasının çok çeşitli olduğudur. Dolayısıyla öğrencileri tam olarak değerlendirmek, kavram yanılgılarını tespit etmek, öğrenmelerinin gelişimine yardım etmek için çeşitli değerlendirme araçlarına ihtiyaç vardır. Üçüncüsü ise, epistemolojik kuramlardaki değişmelerdir. Bu değişimler daha çok zekanın kalıtsal teorisi, davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının etkisi altında kalmıştır. Buna bağlı olarak öğrenme kuramındaki değişmeler yapılan değerlendirme etkinliklerine yansımaktadır (71).

Gülseren (2004) yapılandırmacı yaklaşımı; çağdaş eğitim anlayışının, bilgi toplumu olmanın gelişen bilim ve teknolojinin yön verdiği bir anlayış olarak karşımıza çıktığını ifade etmiştir. Yapılandırmacı öğrenmenin gerçekteştirildiği bir öğretim sürecinde aşağıda sıralanan özelliklerin bulunması beklenmektedir (72):

1. Problem çözüme etkinlikleri,
2. Çözülecek problem için geliştirilmiş görsel araçlar ve zihinsel modeller,
3. Kaynak ve çeşitlilik yönünden zenginlik,
4. Öğrencilerin birbiriyle yardımlaşması ve grup halinde çalışması,
5. Öğrencinin keşfederek öğrenmesini özendirme ve
6. Öğrencilerin performansını ölçmeye yönelik geliştirilen yöntem ve araçlardır

Öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yerine, iki birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece öğrenenlerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır (16).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilköğretim okulları 1. kademesindeki derslerin, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında da ilköğretim okulları 2. kademesindeki derslerin programlarını yeniden düzenlemiştir. Yeni program yapılandırmacı eğitim anlayışına göre yapılmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı proje tabanlı bir anlayıştır. Bu eğitim anlayışına göre öğrenci bilgiyi hazır olarak öğrenen kişi değil, bilgiyi araştıran, projeler hazırlayan ve bilgiyi üreten kişidir (4).

Yeni programda, öğrenciler her ders için hazırladıkları projeler, performans görevleri ve oluşturdukları öğrenci ürün dosyaları için değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Ayrıca öğrencilere, sınıf içi etkinliklere katılımları, derslere hazırlıklı gelip gelmedikleri, arkadaşları ile işbirliği içerisinde çalışmaları, sınıf içi tartışmalara

katılımları gibi durumlar dikkate alınarak ders içi performans değerlendirmesi yapılmaktadır (4).

Yeni İlköğretim Programı, ölçme değerlendirmeye ilişkin aşağıdaki esasları temel almıştır (46):

1. Değerlendirmeyi, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür.
2. Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir.
3. Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çocuğun gelişimini de izler.
4. Ölçme değerlendirme sistemi, okulun tüm fonksiyonlarını izler ve gelişimini yönlendirir.
5. Disiplin ve kurallara uymanın öğrencinin kendi yararı için olduğunu kabul eder ve bu nedenle bu görevi öğrencilerin üstlenmesini bekler.
6. Klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder.

Şekil 3 incelendiğinde, programın değerlendirme sürecine ilişkin geleneksel ve alternatif yaklaşımların ayrıldıkları noktalar görülmektedir. Örneğin bilginin öğrenciye ezbere verilmesini eleştiren, bunun yerine bilginin önceki bilgiler üzerine yapılandırılması böylelikle ön öğrenmelerle mevcut öğrenmelerin bütünleşmesi felsefesine dayanan oluşturmacı yaklaşımda, bilgi, geleneksel değerlendirme potasında evrensel değerlere işaret ederken, alternatif değerlendirme potasında çoklu anlamlara işaret eder. Süreç ve ürünün bir bütün olduğu alternatif değerlendirmede öğrencilerin aktif katılımıyla, sorguya dayalı olarak özgün anlamlar çıkarmaları beklenmektedir. Öğrenmenin geleneksel değerlendirmeden farklı olarak bireysel bir süreç olmadığı, işbirliğine dayalı bir süreç olduğunun vurgulandığı alternatif değerlendirmede birey bilgiyi farklı görüşlerin bileşkesi olarak oluşturmakta, öğrencilerin bilgi paylaşımlarını arttırarak öğrenmeyi kolaylaşmaktadır (48).

**Şekil 3. Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Yaklaşımlar**

<b>Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme</b>	<b>Alternatif Ölçme ve Değerlendirme</b>
Sonuca önem verme	Sürecin ölçülmesi
Birbirinden ayrılmış becerilerin ölçümü	Birbirini tamamlayan becerilerin ölçümü
Bilginin hatırlanması	Bilginin uygulanması
Yazıya dayalı görevler	Otantik görevler
Tek bir doğru cevap	Birden fazla doğru cevap
Gizli veya belirsiz kriterler	Açık ve belirli kriterler
Öğretimden sonra	Öğretim sırasında
Çok az dönüt	Yeterli ve zamanında dönüt
Klasik sınavlar	Performansa dayalı ölçümler
Tek bir yöntemle ölçüm	Çoklu yöntemlerle ölçüm
Ara ara yapılan ölçümler	Sürekli ölçüm

Kaynak: *McMillian,(1997).(73)*

McMillian (1997)'a göre, günümüzde yalnızca sonuca önem veren ölçümler yerine, sürecin de ölçülmesi; bilginin hatırlanmasının değil, bilginin uygulanmasının ölçülmesi; öğrenciye yazıya dayalı görevler yerine, otantik olarak tanımlanan gerçek dünya ile ilişkili problemler ve görevler verilmesi; öğrencinin ölçülmesinde kullanılan kriterlerin belirli ve açık olması, yalnızca öğretimden sonra değil, öğretim sırasında da ölçümler yapılması; tek bir ölçme yöntemine bağlı kalınmayıp, çoklu ölçüm yöntemleri kullanılması ve aralıklarla değil, sürekli ölçümler yapılması hedeflenmektedir (73).

Öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarını daha iyi yapılandırabilmeleri, öğretim yöntemlerini daha dikkatli belirlemeleri ve profesyonel gelişimlerini arttırmak amacı ile yapılan bazı çalışmalarda (74,75) özellikle yoğunlaşılan nokta; onlara ders anlatımları veya uygulamaları için sağlanabilecek olan geri bildirim gerekliliği ve niteliğidir. Geri bildirim süreci; “herhangi bir alan ya da uygulama üzerine, daha sonraki uygulamaya etki edecek olan bilgi” olarak tanımlanmakta, anahtar kelime “etki”, kilit nokta “bilgi” olarak dile getirilmektedir (76).

Geri bildirim, nasıl sağlanacağına dair ise birbirine benzer yaklaşımlardan söz edilmektedir. Bu yaklaşımlar; akran grupları veya uzman öğreticiler tarafından yapılan gözlemler, kontrol listeleri ve video kayıt olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle

gelişen teknoloji ile birlikte, video kayıtların öğretmen eğitiminde kullanılması yaygınlaşmıştır. Bu yöntemlerin ilk kullanım amaçları da öğretmen yetiştirme çalışmalarına yönelik olmuştur (77). Millard (2000), öğretimi geliştirme ve iyileştirme için alanları tanımlarken; öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının, bireysel ders anlatımlarının ardından, video kayıtların analizi ve akran yorumlarının sağladığı geri bildirim değerlendirmeye sürecine katkısı ifade edilmiştir (78).

### **2.3.2.1. Alternatif Ölçme Araçları**

Beden Eğitiminde alternatif değerlendirme görevlerini puanlamak için genellikle kullanılan üç metot önerilmektedir. Bunlar; kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve rubriklerdir (79).

#### **2.3.2.1.1. Kontrol Listeleri**

Kontrol listesi, öğrencilerin öğrenme aktiviteleri sırasındaki davranışların gözlenmesi için kullanılır. Hangi davranışlara dikkat edileceğinin önceden planlanması onları bir kâğıt üzerinde listelemenin iki fonksiyonu vardır (80):

1. Gözleme odaklanmak
2. Kaydetmeye kolaylık sağlamak

Davranış kontrol listelerinin herhangi bir amaç alanında kullanılabilecek olsalar da özellikle bilişsel olmayan alanlarda kullanılırlar. Çünkü bu amaçların doğrudan değerlendirilmesi daha zordur. Kontrol listesi hazırlanırken derecelendirme çizelgesinden daha çok olumlu ya da olumsuz düşüncenin ifadesi olarak “+” ve “-” işareti kullanılmalıdır. Böylelikle kontrol listesinin kullanımı kolaylaşır. Dikkat listeye kaymadan kullanılabilir ve öğrencilerin davranışlarının kaydedilmesi kolay olur (80).

Kontrol listelerine ilişkin örnek ek 1’de verilmiştir (18).

### 2. 3. 2. 1.2. Dereceleme Ölçekleri

Derecelendirme ölçekleri, bireylerin algılayış biçimi ile başka bireylerin nitelik ve davranışları hakkındaki gözlem sonuçlarını ya da kanılarını farklı dereceler içinde saptanmasına olanak veren bir ölçme aracıdır. Bu metotla bireyi tanıyan bir kişi onu çeşitli özellikleri bakımından derecelendirir (81).

Bu tür ölçekler, öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinde kullanılmak üzere bazı ölçütlerin belirlendiği ölçeklerdir. Üç ya da beş puanlı ölçekler en sık kullanılanlardır. Dereceleme ölçeklerinin hazırlanması sırasında ölçeğin hangi amaçla, neyi ölçmek için kullanılacağı iyi belirlenmelidir. Hangi ölçütlerin ölçümde baz alınacağı, nelere dikkat edileceği ve kaç puan verileceği önceden belirlenmelidir (82).

Bireylerin ya da nesnelerin herhangi bir özelliğini doğrudan ölçmek için herhangi bir araç yoksa, bu özelliklerin bireylerde ya da nesnelere bulunuş miktarını tanımlamak ya da belirlemek için dereceleme ölçekleri kullanılır (79).

Dereceleme ölçeklerinde, değerlendiriciden, değerlendirdiği bireyde bir davranış veya bir özelliğin ne kadar olduğunu sıfat, zarf ve bunlara karşılık gelen sayısal derecelere göre derecelemesi beklenir. Dereceleme ölçekleriyle öğretmen-öğrencinin, öğrenci-arkadaşının, öğrenci-öğretmenin, veli-öğretmenin, veli-öğrencinin duyuşsal özelliklerini betimleyeceği gibi, performansını da değerlendirebilir (13).

Moskal (2000)'e göre kontrol listeleri; performansa ilişkin belirli ölçütlerin karşılanıp karşılanmadığıyla ilgili olan sınırlı durumlarda değerlendirme için uygun seçimdir. Fakat performans düzeylerini tanımlayan bir yapıya sahip değildir. Dereceleme ölçekleri ise, ölçülen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeylerde tanımlayabilir ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağlar (83).

Performans değerlendirme ölçekleri ile değerlendirme, öğretmen ve öğrenci için daha açık ve net bir hale gelir. İyi hazırlanmış bir değerlendirme ölçeği öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırabileceği gibi öğretmenin değerlendirmesini de kolaylaştırır. Öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini belirleme ve değerlendirmeye katılmaları öğrenme ve değerlendirme süreçlerini daha etkili hale getirir (84).

Dereceleme ölçeklerine ilişkin örnek ek 2'de verilmiştir.

### 2. 3. 2. 1.3. Rubrik (Puanlama Yönergesi - Dereceli Puanlama Anahtarı)

Rubrik, öğretmenlerin öğrenci ödevlerini, öğretimi ve değerlendirmeyi bütünleştirerek öğrenci öğrenmelerini teşvik etmekte ve öğrenci çalışmalarının notlandırılmasında karşılaşılan sorunların çözümünde kullanılacak alternatif bir yol olarak görülmektedir (85). Andrade (1997) puanlama yönergesini “çalışmada neyin önemli olduğuna ilişkin ölçütlerin listelenerek, her bir ölçütün nitelik derecelerinin açık olarak ifade edildiği bir puanlama aracı” olarak tanımlamaktadır (86). Karaca (2006) ise puanlama yönergesini “bir etkinliğin tamamının ya da bölümlerinin nasıl puanlanacağını ayrıntılarıyla anlatan araç” olarak tanımlamaktadır (87).

Kullanım amacına göre çok çeşitli şekillerde hazırlanabilen rubrikler, üç temel ortak özellik taşımaktadır (88):

1. Rubrik, belirlenen hedefi (davranış, performans, v.b.) ölçmeye odaklıdır.
2. Performansı belirlemede bir derecelendirme aralığı kullanılmaktadır.
3. Dereceyi belirleyen düzeylerde düzenlenmiş, özel performans kriterleri içermektedir.

Öğrenci performanslarının veya bir performans görevinden doğan ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılan notlandırma aracının özel bir biçimi olan rubrikle aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır (48):

- 1- Performans hangi ölçütlere bağlı olarak değerlendirilir?
- 2- Performans başarısını değerlendirmek için nereye bakmalı ve ne aranmalı?
- 3- Performansın niteliğinin sınıflandırılması neye benzer?
- 4- İyi bir çalışmayla zayıf bir çalışma arasındaki fark nedir?
- 5- Değerlendirmenin (notlandırma) geçerli ve güvenilir olduğundan nasıl emin olunur?
- 6- Niteliğin farklı dereceleri nasıl tanımlanır ve birbirinden nasıl ayırt edilir?

Andrade (2005)'e göre rubrik genellikle öğretmenlerin kullandığı bir değerlendirme aracı olarak düşünülmesine rağmen, aslında öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirmesine olanak sağladığı için iyi bir alternatif değerlendirme aracıdır. Öğrenciler rubrikteki bilgileri kullanarak, yapılan çalışmaları daha iyi anlayabilmekte ve ne yapmaları gerektiği konusunda daha net karar verebilmektedirler.

Bunun sonucunda, öğrencilerden “çalışmada benden ne istendiğini bilmiyordum” gibi sözlerin duyulma olasılığı azalmaktadır (89).

Değerlendirmede rubrik kullanmanın avantajları (90):

- 1- Daha objektif ve tutarlı ölçmeye izin verir.
- 2- Öğretmenler belirli zamanlarda kriterlerini açıklayabilirler.
- 3- Öğrenci çalışmasının nasıl değerlendirileceğini ve ne beklendiğini açıkça görür.
- 4- Öğrenci kendi performansında kullanılacak kriter hakkında bilgi sahibi olduğundan ilerleme sağlanabilir.
- 5- Eğitimin etkisine ilişkin dönüt vermede yardımcı olur.
- 6- Gelişmeyi ölçmek ve belgelemek için ölçütler sağlar.

Shaffer’ın (1997) “Ortaokulda Rubrik” adlı çalışmasında ise öğrencilerin rubrik hakkındaki görüşleri alınmış ve ortaya şu yanıtlar çıkmıştır (91);

- 1- Rubrik çalışmamda yardımcı oldu, keşke her projede rubrik kullanılsa.
- 2- Projemi nasıl yapmam gerektiğini anlamamda yardımcı oldu.
- 3- Rubrik beklenenlerin ne olduğunu belirtmesi konusunda yardımcı oldu.
- 4- Sadece biraz yardımcı oldu. Rubrikten hiç hoşlanmadım.
- 5- Yapabileceğimin en iyisini yapmam konusunda bana itici güç oluşturdu.

Rubrik ile, öğrencilerin değerlendirmeyi sadece ödül ya da ceza olarak değil, anlama ve kavrama kaynağı olarak görmesi sağlanmaktadır (92). Rubrik sonucunda detaylı bir geri besleme hazırlama öğretmenler için daha kolay hale gelmektedir. Araştırmalar, özellikle öğrenciye yaptığı işteki güçlü ve zayıf olduğu durumlarla ilgili ayrıntılı bilgiler verdiğinde, geri bildirim öğrenmeyi arttırdığını göstermektedir (93). Buna bağlı olarak da, rubrik ile öğrenciler geri besleme uygulamalarını, çalışmalarını geliştirmek için kullanmaktadırlar

Rubrik uygulamalarının veli açısından da olumlu getirileri vardır. Öğretmenler, velilerden çocuklarının yaptıkları çalışmalarını takip etmelerini isterler (94). Fakat birçok aile, bu çalışmalar sırasında çocuklarından beklenenler konusunda çok fazla bilgi sahibi olmadıklarından, bu konuda öğretmenlerin beklentilerine yeterli yanıt verememektedir. Rubrik uygulamaları sayesinde veliler de çocuklarıyla ilgili beklentilerden haberdar

olmaktadır. Bu da öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırıcı bir etki göstermektedir (95).

Popham (1997) performans dayanaklı durum belirlemenin kritik bölümünü oluşturan dereceli puanlama anahtarının öğrencilerin, yazılı kompozisyonlarının, sözel sunumlarının veya bilimsel projelerinin değerlendirilmesinde bir çeşit puanlama ölçüsü olduğunu belirtmektedir. Popham, dereceli puanlama anahtarını, her bir çalışma için ölçütleri (ölçülecek boyutları) listeleyen ve çalışmada nelerin yapılacağını gösteren bir puanlama aracı olarak görmektedir. Popham'a göre dereceli puanlama anahtarı; değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve bir puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşur (96):

1. *Değerlendirme ölçütleri:* Kabul edilebilir cevapları kabul edilemez cevaplardan ayırmak için kullanılır.

2. *Ölçüt tanımlamaları:* Öğrencilerin değerlendirilmek istenen cevaplardaki nitelik farklılıklarını tanımlama yolunu ifade eder. Örneğin, bir kompozisyonda organizasyon değerlendirilecekse bu ölçütlerden en yüksek puanı alan öğrencinin kompozisyonu organizasyon açısından hiç hata içermemelidir.

3. *Puanlama stratejisi:* Puanlama, bütünsel ya da analitik biçimde olabilir. Bunlardan hangisinin kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır. Verilecek olan karar, grupları yerleştirme, seçme veya derecelendirme gibi genel bir kararsa, bütünsel puanlama daha uygun olacaktır. Bu tür kararları verebilmek için, öğretmen tek ve ortalama bir puanlama ile bütünsel değerlendirme yolları aramak zorundadır (96). Bazı durumlarda yapılan bir değerlendirmeyi bağımsız etkenlere (ölçüt) ayırtırmak mümkün olamamakta, performansın farklı düzeylerinin ortaya çıkarılması için belirlenmiş ölçütler arasında bir ayrışma bulunmamaktadır. Böyle durumlarda bütünsel puanlama anahtarı kullanılmalıdır. Analitik puanlama anahtarı ise, ölçülen bir yetenek boyutunun öğelere ayrıştırılabildiğinde ve daha ayrıntılı puanlama yapmak istendiğinde kullanılmaktadır. Analitik puanlama ölçeği bir çalışmanın parçalara ayrılarak yanıtın ya da yapılan işin aşamalarına göre değerlendirmesinin yapıldığı, süreç odaklı yönergelerdir (97) ve değerlendirme sürecinin farklı aşamalarında aranan cevapları puanlamada işe yarar (96). Haladyna, (1997)'ye göre bütünsel puanlama ölçeği, süreçten çok sonuçla ilgilidir, sonuca ulaşmak için asılan bireysel basamaklarla değil, toplam performans ya da sonuçla ilgilidir (98). Öğretmenler, öğrencilerinin



çalışmalarının ya da ürünlerinin farklı boyutlarını farklı puanlayarak değerlendirmek istediklerinde ise analitik puanlama stratejisini kullanırlar. Analitik puanlama ölçeği, değerlendirme sürecinin farklı aşamalarında aranan cevapları puanlamada işe yarar (96).

Geliştirilen yönergeler bir ürünü ortaya koyarken, gösterilmesi gereken performans göstergelerinin açık ve detaylı bir biçimde tanımlanmasını gerektirir. Bu açıdan süreç puanlama yönergesi performans üzerinde etkili olan tüm sürece odaklıdır (80).

Mertler'in (2001) Nitko'dan (2001) aktardığına göre, bu yönergelerde notlandırma süreci, analitik puanlama yönergesine göre daha kısa sürede gerçekleştirilir. Çalışmalarda kullanılacak puanlama yönergesine karar verilirken, yönergelerin kısa ya da uzun sürede bitirilmesi özelliğinin dikkate alınmasından önce değerlendirmenin amacı, ölçülecek nitelik, öğrenen ve puanlayıcılar gibi değişkenler göz önüne alınmalıdır (99).

Dereceli puanlama anahtarına (rubrik) ilişkin örnek ek ve 3'de verilmiştir (95).

### **2. 3. 2.2. Alternatif Değerlendirme**

Değerlendirme, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Bütün öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilidir ve onların gelişimlerini takip edebilmek için uygun değerlendirme yöntemlerini bulmak zorundadırlar. 1980 sonları, 1990 başlarında öğrencilerin okuldaki başarılarını ve performanslarını değerlendirme konusu değerlendirme reformu içinde genel bir düşünce olarak ortaya çıkmıştır (100). Yeni değerlendirme anlayışı; güvenilir, performans temelli, işbirliğine dayalı, etkin ve gerçek yaşama ilişkin öğrenmeleri yansıtan, gerçekçi ve uygulanabilir özelliklere sahiptir (101)

Performans değerlendirmesi, özgün (authentic) değerlendirme, informal değerlendirme, doğrudan (direkt) değerlendirme gibi değişik isimler adı altında karsımıza çıkan alternatif değerlendirmenin ne olduğuna, ne içerdiğine ilişkin ortak bir fikir yok gibidir. (102).

Alternatif değerlendirme güvenilir bir değerlendirme olarak bilinir. Bu düşünceyi savunanlar alternatif değerlendirmenin öğretimi kolaylaştırdığı, öğrenimi arttırdığı ve daha fazla öğrencinin başarıyla sonuçlandığını belirtir (103).

Hammond (1994), son zamanlarda okulların etkinliğini arttırmak için, değerlendirmenin alternatif yöntemlere de yer vermeye ihtiyacı olduğunu belirtir. Alternatif değerlendirmeyi savunanlar, öğrenci performansını belirlemek için bu değerlendirmenin daha geçerli ve güvenilir olduğu görüşündedir (104).

Alternatif değerlendirmenin etkili ve yararlı olabilmesi değerlendirme süreçlerinin sınıf ortamına doğru olarak aktarılmasına bağlıdır. Alternatif değerlendirmenin yapılabilmesi öncelikle, uygulama amaçlarının açık olarak tanımlanmasını gerektirir (105).

Brualdi'nin (1998) Stiggins'den (1994) aktardığına göre öğretmen, performans tabanlı değerlendirme sürecine başlamadan önce kendine şu soruları sormalıdır (106);

- 1- Hangi kavramı, bilgiyi ya da beceriyi değerlendiriyorum?
- 2- Öğrenciler neyi bilmeli?
- 3- Öğrenciler hangi düzeyde performans göstermeli?
- 4- Ne tür bilgi değerlendirilecek?

Birleşik Devletler, Teknoloji Değerlendirme Ofisi tarafından (U.S. Congress, Office of Technology Assessment) alternatif değerlendirme; "Öğrencilerin bilgi ve becerilerini göstermeleri için yanıt üretmeleri ya da ürün ortaya koymalarını gerektiren değerlendirme tekniği" olarak tanımlanmaktadır (48). Performans tabanlı değerlendirme standart değerlendirme anlayışından farklı olarak, öğretmenlerin öğrenci performansı hakkında daha geçerli ve güvenilir bilgi ve anlayışa sahip olmasını sağlayacak alternatif bir yol olarak görülmektedir. Değerlendirme bilgisi notlandırma için sayısal bir veri olarak ifade edilebileceği gibi asıl yararı, değerlendirme süreci boyunca öğrenme ve öğretmeyi sürdürerek geliştirmesidir. Bu açıdan performans ve özgünlük, performans tabanlı değerlendirmenin özünü oluşturan iki önemli kavramı ifade etmektedir. Performans, öğrencinin doğrudan ya da dolaylı olarak bir ürünün gerçekleştirilmesinde gösterdiği gözlenebilir çabayı ifade etmektedir. Özgünlük kavramı ise gerçek dünya problemlerini veya olaylarını sunan ve değerlendirmenin gerçekleştiği görev ya da bağlamın doğasıyla ilişkilendirilmektedir (107).

Weber ve Stewart (2001) kullanım ve tasarımdaki önemli noktalar temelinde performans tabanlı değerlendirmenin yararlarını şöyle sıralamaktadır (108);

- 1- Öğretim teknikleri ve eğitim programının değişimine olanak tanır.

2- Standartlaştırılmış testlerde olduğu gibi eğitim programının dar bir alana sıkışmasını engeller.

3- Değerlendirmenin öğretim amaçlı kullanılmasında olumlu etki yapar.

4- Standart testlere göre öğrencilerin gerçek becerilerinin anlaşılmasında daha doğru sonuçlar sağlar.

5- Performans değerlendirme programlarının gelişiminde öğretmen katılımını artırarak, notlandırma sürecinde öğretmenin aktif bir rol üstlenmesine, otoritesinin güçlendirilmesine katkı sağlar.

Erdoğan'ın aktardığına göre Belle (1999) ilköğretim beşinci ve altıncı sınıflar ile yaptığı çalışma sonucunda, öğretmenlerin tek bir değerlendirme çeşidi kullanarak öğrencilerini adil bir şekilde değerlendiremeyeceklerini, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanması için değişik değerlendirme stratejilerinin kullanılması gerektiğini saptamıştır. Ayrıca öğrencilerin tam başarısı için eğitimcilerin ve yöneticilerin beraber çalışması gerektiğini belirtmiştir (43) Belle ile aynı görüşte olan Wiggins (1994), “başarının, ilerlemenin ve gelişimin tek bir notla gösterilmesi puanlamanın adil bir şekilde yapılmasını güçleştirmektedir” demektedir (109). Farr (1991) değerlendirme sonuçlarının dört gruba (öğrenciler, öğretmenler, aileler ve karar vericiler) bilgi sağlaması gerektiğini ve bunu sağlayacak tek bir ölçme türünün olmadığını belirtmektedir (110).

Beden eğitimi alanında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemleri ise; portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, velilerin değerlendirme sürecine katılması ve proje ödevleri biçiminde önerilmektedir (111).

#### **2. 3. 2.2.1. Portföy / Portfolyo Değerlendirme ( Bireysel Gelişim Dosyası)**

Aschbacher (1995) Kaptan ve Korkmaz (2000)'in belirttiğine göre son yıllarda eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlayan ve öğrencinin öğrenme sürecinde bireysel ve grup olarak göstermiş olduğu performansını değerlendirmede kullanılan alternatif değerlendirme tekniklerinden biri de portfolyo (bireysel gelişim dosyası) uygulamalarıdır (71, 112).

Bireysel gelişim dosyasının (portfolio) tanımı kullanıcıların amacına ve kullanma biçimlerine göre değiştiğinden tek bir tanım yapmak mümkün değildir. Genel anlamda bireysel gelişim dosyası, öğrencinin çabasını, ilerleyişini veya başarısını gösteren çalışma örneklerinin amaçlı olarak toplanmasıdır (71). Bireysel gelişim dosyasını Simon ve Forgette, (2000), “öğrencinin bir yeteneğindeki gelişimini değerlendirmek için öğrenci, öğretmen veya meslektaşları tarafından seçilen ve tavsiye edilen çalışmaların birikimli ve sistematik olarak toplanması” şeklinde tanımlamaktadır (113). Bireysel gelişim dosyası ile yapılan değerlendirmeyi Birgin (2002), “öğrencinin belli bir süreç içinde bir veya birkaç alandaki becerilerini, yapmış olduğu çalışmaları veya gösterdiği davranışları düzenli ve birikimli olarak toplaması ile elde edilen delillerin önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır (71). Black ve Wiliam (1998) portfolyoyu, öğrenciler tarafından hazırlanmış genellikle daha büyük bir birikimden seçilen ve neden seçildiğine dair öğrenci tarafından yazılmış yansıtma ile birlikte sunulan ürünlerin bir birikimi olarak tanımlamaktadır (114). Ayrıca öğrencinin değerlendirilmesinde kullanılan portfolyo, öğrencinin belirli bir amaç için yaptığı çalışmaların veya görevlerin toplandığı, öğrencinin bir süreç içerisindeki çabasını ve başarılarını yansıtan bireysel bir koleksiyondur (115).

Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında genel olarak üç özelliğinden bahsedildiğini görebiliriz: a) Portfolyolar öğrenci ürünlerinin bir birikimidir, b) Portfolyolar bir amaca yöneliktir ya da diğer bir deyişle hedef/hedeflere yönelik oluşturulurlar ve c) Portfolyolar öğrencilere ürünleri hakkında yansıtma ve yorum yapma fırsatı vermektedirler (43).

Wiggins (1993)’e göre yazılı bir sınav belli bir anda ne öğrenildiğini gösteren bir fotoğraf ise, portfolyo zaman içindeki değişimin ve gelişimin gösterildiği bir fotoğraf albümüne benzetilebilir (116). Yapılan çalışmalar bireysel gelişim dosyalarının geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre öğrencinin öğrenmesi hakkında daha geniş ve ayrıntılı bir resim çekme ve tanıma fırsatı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca elde edilen veriler yolu ile de öğrenci hakkında dinamik bir veri tabanı oluşturulabilmektedir (71).

Calfee ve Perfumo (1993) değerlendirmede öğrenci portfolyosunun kullanımına dair bazı ayırt edici özelliklerden bahsetmektedir. Öğrenci portfolyolarının kullanımı öğrenenin sadece doğru cevabı seçmesi yerine, yeterliliğini göstermesi ile sonuçlanır.

Portfolyolar öğretmenlere öğrencilerini sadece okuyucu ya da yazar olarak değil aynı zamanda özel ilgileri ve ihtiyaçları olan tekil birer birey olarak öğrenmelerini sağlayan benzersiz fırsatlar sağlarlar (117).

Bireysel gelişim dosyası, öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına dayalı öğrenme sonuçlarının ortaya konulmasını sağlayan bir değerlendirme süreci olarak ortaya çıkmıştır. Sürece aktif katılımı sağlanan öğrenenlerin değerlendirilmesi tehdit edici olmaktan uzaktır. Bu sayede öğrenenlerin gerçek öğrenme durumlarını ve eksikliklerini belirlemek mümkün olabilecektir (115).

Bireysel gelişim dosyası içinde; ödevler, proje sonuçları, raporlar, öğrencinin kendini yansıttığı diğer yazılı çalışmalar, yani öğrenmeyle ilişkilendirilen bir çok etkin malzeme bulunabilir. Bireysel gelişim dosyasının kapsamında, öğrencinin nasıl değerlendirileceğini, yaptıklarının değerinin ne olduğunu anlayabilmesi için değerlendirme ölçütleri de yer alır (118).

Chang (2001) genel olarak bir portfolyonun taşıdığı özellikleri aşağıdaki şekilde tanımlamıştır. (119).

1. Gelişimcidir (Developmental): Portfolyo belirli bir zaman sürecinde öğrencinin gelişimini ve öğrenmelerini temsil eder. Portfolyo uzun bir süreçte öğrenme sonuçlarının toplanmasıdır, kısa sürede gözlenebilecek hedef davranışlar olarak ifade edilmez.

2. Çift değerlidir (Dual Valued): Portfolyolar hem öğretmene bilgi verir hem de öğrenci açısından değerlidir. Öğrenene öğrenme sürecinin kayıtlarını yansıtmaya şansı sunarken, öğretmene öğrencinin gelişimini ve başarısını değerlendirmek için iyi bir metot sunar.

3. Seçicidir (Selective): Portfolyo öğrenciye seçme şansı sunar, böylece öğrenci portfolyoyu nasıl bir içerik ve nasıl bir yapılandırma ile sunacağına kendisi karar verebilir.

4. Özgündür (Authentic): Portfolyo öğrencinin kendisinin yaptığı çalışmaları ve gösterdiği performansı birleştirir. Geleneksel testler, normalde öğrencinin nasıl bir gelişim sergilediği bilgisini ve tüm yönleriyle sahip olduğu potansiyelini yansıtamaz. Portfolyo ise somut öğrenme ürünlerini göstermesi ve zaman içinde öğrenci gelişimini sergilemesi nedeniyle otantik (özgün) bir değerlendirme tekniğidir.

5. Yansıtıcıdır (Reflective): Portfolyo öğrencinin kendi öğrenmelerinin kanıtlarını yansıtmasını sağlayarak, öğrenmelerini gözden geçirme ve ileriki öğrenmeleri için hedefler oluşturmasına katkı sağlayabilir. Geçmişteki gösterdiği çabaları gözden geçirerek daha iyisini yapabileceğini fark edebilmesine ve bu yönde çalışmasına yardımcı olabilir.

6. Bireyseldir (Individual): Portfolyo bireysel seçimlere göre hazırlanmış ve yapılandırılmış bir temelde bireyin öğrenme sürecine ilişkin gelişimini gösterir. Başka bir deyişle, portfolyoda bireysel içerik seçimi ve bireysel tarzın yansımaları vardır.

7. Etkileşimlidir (Interactive): Öğrenen, portfolyo aracılığıyla öğretmen ve arkadaşlarıyla çalışmalarını paylaşır ve böylece öneri ve rehberlik alır. Bu yolla, portfolyonun oluşturulması ve geliştirilmesinde, öğrencinin gerek öğretmenlerle gerekse akranlarıyla işbirliği çalışmaları yapması etkileşimi artırır.

Gilman, Andrew ve diğerleri (1995) portfolyo kullanımının avantajlarını şöyle açıklıyor (120):

1. Portfolyo ile hem ürün hem de süreç değerlendirilmektedir.
2. Öğrenme ve değerlendirmeyi bütünleştirir.
3. Değerlendirme tek bir puanla sınırlı değildir.
4. Öğrencinin gelişimi hakkında daha fazla bilgi verir.
5. Öğrencileri kendi kendilerine öğrenmeye teşvik eder.
6. Öğrenciler değerlendirme sürecinin bir parçası olduğunu hisseder.
7. Yaşam boyu öğrenme için gerekli olan yetenekleri geliştirmeye yardım eder.
8. Gerçekten sınav kağıdı okuma yükünü azaltabilir.
9. Portfolyo ile kazanılan bilgi anlamlı ve önemlidir.
10. Uygun ve anlaşılabilir bir içerikle öğrencilerin çalışma örneklerinin devamlılığını sağlar.
11. Düşünme yeteneklerini ve global anlamayı değerlendirir.
12. Ailenin de uygun bulduğu bir değerlendirme biçimidir.

Koretz ve arkadaşları (1994) bireysel gelişim dosyasının sağladığı avantajların yanında dezavantajlarını belirtmişlerdir. Eğer bireysel gelişim dosyasının sonuçları özellikle okulların ve öğrencilerin karşılaştırılması için kullanılacaksa, o zaman diğer performans değerlendirmelerde olduğu gibi gelişim dosyalarındaki çalışmalara verilen puanların niteliği (geçerliliği ve güvenilirliği) hakkında ve gelişim dosyasındaki

çalışmaları kimin yaptığı konusunda eleştiriler yapılmaktadır. Ayrıca bireysel gelişim dosyasındaki çalışmaların değerlendirilmesinin zaman alıcı olması, çalışmaların depolanması, elde edilen verilerin analizi, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi gibi dezavantajları vardır (121).

Baki (2002)'nin belirttiğine göre Sewell (2002) bireysel gelişim dosyası ile yapılacak olan değerlendirmenin çok boyutlu olmasına ve değerlendirmenin sağlıklı ve güvenilir olması için de verilerin farklı kaynaklardan (öğretmen, öğrencinin kendisi, öğrencinin arkadaşı, veli ) alınmasına fırsat verecek şekilde içeriğin düzenlenmesi gerekmektedir (122).

Bireysel gelişim dosyasının iyi bir değerlendirme yöntemi olarak hizmet etmesi için Aschbacher (1995) aşağıdaki üç önemli özelliği taşıması gerektiğini vurgulamaktadır. Bunlar;

- 1- Değerlendirmenin amacının belirtilmesi,
- 2- Değerlendirmenin amacına uygun içeriğin planlanması ,
- 3- Değerlendirme amacına uygun olan öğrenci çalışmalarına karar verilmesi için ölçütlerin oluşturulmasıdır (71).

Wellensiek, Lembens and Schallies (2001)'e göre portfolyo uygulamalarında öğretmen ilk olarak öğrencilere bir portfolyonun uygulanmasındaki amacı anlatır. Çalışmanın değerlendirme açısından da önemli olduğunu ifade ederek motivasyonun tam olmasını sağlar. Portfolyo çalışmasının konusu ve zaman dilimi belirlendikten sonra öğretmen çalışmanın ilk adımı olarak öğrencilerin konuyla ilgili materyal toplamasını ister. Bu şekilde konu üzerindeki değişik bakış açıları öğrenciler tarafından görülmüş olur ve toplanan materyallerin hedeflere uygun şekilde değerlendirilmesi gerçekleşir. Değerlenen bu işlemin sistematik bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bunun için de;

- 1- Doğru ve ilginç sorularla konuya başlanması gerekmektedir.
- 2- Doğru hedeflerin ve öğrenme adımlarının ortaya konması gerekir (123).
- 3- Portfolyolardan elde edilen verilerin kabul görmesi için geçerli ve güvenilir olması gereklidir.

Dubrovich (2002), portfolyodan elde edilen öğrenci performanslarına ilişkin verilerde bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır (124):

- *Genel geçerlik (Universal)*: Verilerin yalnızca tek bir kaynaktan veya öğretmenden elde edilmesi yeterli olmayabilir. Bir çok kaynak veya uzmandan elde

edilen verilerin aynı sonucu üretmesi, geçerliğin kanıtı olarak kullanılabilir. Böylece portfolyolardan elde edilen puanların veya puan takımlarının ölçülen özellik açısından öğrencilerin gerçek düzeylerini yansıtması sağlanabilir. Ayrıca sistematik hata kaynakları arasında olan ve geçerliği önemli ölçüde etkileyen puanlayıcı yanlılığının önlenmesi, portfolyolardan elde edilecek puanların geçerliğini artırabilir. Bunun için eğer öğrencilere ilişkin çalışmalar değerlendiriliyorsa, çalışmanın (araştırma raporu, makale, proje, inceleme vb.) kime ait olduğunun bilinmeden puanlama rehberi (rubrik veya kontrol listeleri) aracılığıyla puanlanması önerilebilir.

- *Güvenirlilik (Reliability)*: Öğrencilerden toplanan verileri puanlayan öğretmenler arasında tutarlılık yoksa bu bilgiler güvenilir olmayacaktır. Değerlendirme yapan öğretmenlerin puanlama konusunda önceden eğitilmesi güvenilirliği sağlama açısından önemlidir. Güvenirliliği artırmak için ölçülecek özelliğe ilişkin portfolyoda yer alacak parçaların değerlendirilmesine yönelik puanlama yönergelerinin (rubrik, kontrol listeleri vb.) hazırlanması puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı artıracak gibi, bütün puanlayıcılara değerlendirmeleri için standart sağlayarak öğrenci ürünlerinde olması gereken özelliklere ilişkin ortak bir bakış açısı sağlar.

- *Anlaşılabilirlik (Understandable)*: Elde edilen bulgular mümkün olduğunca basitleştirilerek anlaşılır hale getirilmelidir. Değerlendirme sonuçları herkesin anlayabileceği şekilde ve sistemli biçimde sunulmalıdır.

Portfolyolardan elde edilen verilerin güvenirliliğini ve geçerliğini sağlamak için bir yöntem belirlenmelidir. Portfolyo değerlendirmenin geçerliğini ve güvenirliliğini belirleyebilmek için çeşitli yöntemler önerilebilir. Bunlar;

1. Portfolyolardan elde edilen puanlarla, aynı konu ya da konulara ilişkin hazırlanmış objektif testlerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi,

2. Öğrencilerin portfolyolardan elde ettikleri puanlarla, bu portfolyonun kapsamına ilişkin daha sonradan ortaya çıkacak performans ölçüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (yordama geçerliği).

3. Farklı öğretmenlerin aynı portfolyolara verdiği puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi biçimindedir (125).

Portfolyonun nasıl değerlendirileceğine dair kesin bir değerlendirme yaklaşımı olmayıp, dosyanın amacına göre değerlendirme biçimi değişmektedir (126). Eğer dosyayı oluşturmadaki amaç öğrencinin öğrenme süreci içindeki gelişimini izlemek,



eksiklikleri gidermek ve rehberlik etmek ise, dosyadaki çalışmalar genelde öğretmen tarafından belirlenir ve çalışmalar öğrencinin kendisi, arkadaşı ve öğretmeni tarafından değerlendirilerek öğrenciye geribildirim verilir. Bu tür değerlendirmeden elde edilen sonuçlar daha çok öğrenciye rehberlik etmek için kullanılır. Eğer, dosyayı oluşturmadaki amaç öğrencinin yapmış olduğu çalışmalarla başarısını değerlendirmek ise değerlendirmeye girecek olan çalışmalar genellikle öğrenci tarafından seçilir. Öğrenci tarafından oluşturulan portfolyo, öğrencinin dönem veya yıl içinde yaptığı en iyi çalışmaları içerir. Öğretmen tarafından önceden belirlenen ölçütlere göre öğrencinin sunduğu en iyi çalışmalar notlandırılarak değerlendirilir (127).

### **2. 3. 2.2.2. Öz Değerlendirme**

Öz değerlendirme, bireysel veya kendini değerlendirme olarak da adlandırılabilir. Belli bir konuda öğrencinin kendi kendisini değerlendirmesidir. Doğan (2005)' e göre öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini, başarı düzeylerini, öğrenme sonuçlarını yargılamaları olarak da açıklanabilir (128). Yıldız ve Uyanık (2004)' e göre öz değerlendirme, öğrencilere kendi öğrenme durumlarını ölçme ve değerlendirme fırsatı verme durumudur. Öğrenciler, kendi başarı durumlarını izledikleri için hangi düzeyde olduklarını tahmin edeceklerdir. Objektif değerlendirmeyi yapabilen bir öğrenci, öğretmenin değerlendirme çerçevesi için de oldukça önemlidir. Öz değerlendirmede esas amaç, öğrencinin çalışmaları ve yaptığı etkinliklerle bütünleşmesidir (27).

Temel amaç, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Çünkü; yaşam boyu öğrenme, bireylerin yalnızca bağımsız çalışmalarını değil aynı zamanda kendi başarı ve gelişimlerini değerlendirmelerini zorunlu kılar. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenmeye yaklaşımı, öğrencinin kendi güç ve zayıflıkları ve becerileri hakkında değerlendirme yapmasını sağlar. Öğrencinin kendi düşüncelerini kontrol edebilme yani kişinin planlama ve problem çözme becerisini geliştirir (129).

Her zaman objektif değerlendirmeyi kendisi için yapabilen bir öğrenci, öğretmenin değerlendirme çerçevesi için de oldukça önemlidir (130).

Bu değerlendirme yöntemiyle öğrenciler hem kendi yetenekleri hakkındaki bilgiye hem de kendi performanslarının gerçeğe uygun olarak değerlendirmesi için gerekli olan bilgiye sahip olurlar (32).

Wexley (1985)'e göre akran ve öz değerlendirmenin temel mantığı; grup üyeleri belirli bir süre birlikte çalıştıklarından arkadaşlarının çalışmalarda gösterdikleri çaba ve katkılarını iyi bilmeleridir. Öz değerlendirme, grup çalışmalarında bireyin kendi katkısını göstermesi açısından önemlidir (131).

Bireysel değerlendirmede kişi kendisini daha iyi konumda göstermek için kendisine daha yüksek not verebilir. Bu nedenle öğretmenler bireysel değerlendirmeyi iptal edebilir. Ancak bireysel değerlendirme her ne kadar problem olarak görünse de bireyin diğer yönlerini değerlendirmede ve motivasyonda avantajlı durumları da vardır. Ayrıca öğrencilerin değerlendirmede ön yargılarının olup olmadığı bazı istatistiksel analizlerle de anlaşılabilir. Öz değerlendirme sonuçları ile arkadaş değerlendirme sonuçları arasındaki korelasyona veya ortalamalar arasındaki farka bakmak örnek olarak verilebilir(132).

Haas (2000)'e göre arkadaş değerlendirmenin yanında öz değerlendirmenin kullanılmasının nedeni bireyin kişisel gelişimini ilerletmektir (133).

Ancak öz değerlendirmenin, pek çok olumlu yönünün yanında bazı olumsuz yönleri de vardır. Örneğin öğrenci kendi performansını değerlendirirken yanlılığını koruyamayabilir. Öz değerlendirme ilk defa uygulanırken öğrencilerin deneyimsizlikleri nedeniyle yanılığa sebep olabilir. Ancak öğrenciler tecrübe kazandıkça aldıkları kararlar da daha doğru olacaktır (134).

Öz değerlendirmeye ilişkin örnek ek 4'de verilmiştir.

### **2. 3. 2.2.3. Akran Değerlendirme**

Akran değerlendirmede bir öğrenci başka bir öğrencinin çalışmasını değerlendirir. Akran değerlendirme öğrencilerin her çeşit performansları için kullanılabilir. Akran değerlendirmede değerlendirme yapan öğrenci hangi arkadaşını değerlendirdiğini bilmez ise değerlendirme daha objektif olur (135).

Akran değerlendirme sonuçları performans sahiplerine sözlü olarak veya kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve rubrikler vasıtasıyla bildirilir (32).

Yapılan araştırmalar sonucunda; öğrencilerin değerlendirme yaptıkları için dersi daha dikkatli dinledikleri ve böylece öğrenmelerinin kolaylaştığı, akran değerlendirme envanterinde bulunan ve değerlendirme yaparken göz önünde bulundurdıkları kriterlere kendileri uygulama yaparken de dikkat ettikleri ve böylece akran değerlendirmesini kendi hatalarını görmeleri için de bir fırsat olarak gördükleri saptanmıştır (136).

Mayıs 2006 Tarih ve 2584 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" in 71. maddesinde; ölçme ve değerlendirme yapmak amacıyla geleneksel değerlendirme yöntemlerinin yanında akran ve öz değerlendirme yönteminin de kullanılması gerektiği belirtilmiştir (137).

Akran değerlendirmeye ilişkin örnek ek 5'de verilmiştir.

#### **2. 3. 2.2.4. Velinin Değerlendirmeye Katılımı**

Bireyin gelecekteki yaşamında kuşkusuz en belirleyici rolü oynayan kurum okuldur. Bu nedenle okulun geliştirilmesi ve tüm ilgililerin eğitim sürecine katılması gerekir. Okulda gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında en önemli sorumluluğu okul yöneticileri ve öğretmenler üstlenmektedir. Temelde esas olan öğrencinin nitelikli yetiştirilmesi ve hayata hazırlanması ise, çocuklarının başarısı için çaba harcayan ailelerin sürecin dışında tutulması düşünülemez. O halde okul-aile işbirliği; sürecin her aşamasında ve okul etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde hem okulun amaçlarına ulaşılmasını hem de öğrenci davranışlarının olumlu yönde değişiklik meydana getirilmesini sağlayacaktır (138).

Öğretmenler, okul aile işbirliğinin sağlanmasında ve geliştirilmesinde en önemli ve kritik rolü oynamaktadır. Çünkü öğretmenler öğrenci ile doğrudan etkileşim içerisinde bulunmakta ve onların ilgi ve ihtiyaçlarını yakından izlemektedirler (138).

Calderhead (1997), öğretmenin hızla değişen rolünü "öğrenciyle bütünleşerek onların duygularını anlaması, öğretim ortamını düzenlemesi, meslektaşları ve anne-babalar ile sürekli etkileşim kurması gerekir" şeklinde belirtmiştir (139). Öğretmenin ailelerle yakın ilişki içerisinde olması gerektiğinin önemi üzerinde duran Biler (1997),

“öğretmen, ana babaları ziyaret etmeli, hatta onları derse katılmaya davet etmeli, özel sorunları ile ilgilenmeli ve çocukları daha yakından tanımak için onlardan yardım alınmalıdır” şeklinde görüşlerini belirtmiştir (140). Yine öğretmenin çocuğu ve ailesini yakından tanması gerektiği üzerinde duran Viechnicki (1997), bu amaçla öğretmenlerin özel bir dosya tutması gerektiğini belirterek bu dosyada bulunması gereken bilgileri şu şekilde sıralamıştır (141):

- 1- Her çocuk için özel kayıtlar
- 2- Derslerde yapılan gözlemler
- 3- Çocuğun akranlarına ve kendisine ilişkin anketler
- 4- Aile ve çevre araştırmasına ilişkin veriler
- 5- Çocuk tarafından ortaya konulan ürünlerin örnekleri

Öğretmenlerden beklenen rollerin giderek değişmeye başlaması ve onlardan beklentilerin hızla artması öğretmenin bu yönde yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin, okul ile aile arasındaki işbirliğin kurulmasına ve geliştirilmesine olanak sağlayacak bilgi birikimine sahip olması beklenir (138).

Malkoç (1993) tarafından yapılan kapsamlı bir araştırmaya göre aile özellikleri, öğrencinin okul başarısındaki en önemli çevre faktörünü oluşturmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul başarısının yarısından çoğunun, ailenin katkısıyla gerçekleştiğini söylemek mümkündür (142).

Satır (1996)'ın yaptığı bir araştırmada; çocuğuna yakın ilgi gösteren, çocuğunun çalışma ortamını düzenleyen ve planlayan, çocuğunun başarısını övücü sözlerle destekleyen, çocuğunun başarısızlığında onu ‘çalışırsan başarılı olursun’ sözleriyle yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (143).

Birgin (2006)'nın ilköğretimde velilerin değerlendirme sürecine katılımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda; velilerin değerlendirme sürecine katılmasının, velileri sorumluluklarını yerine getirmeye teşvik ettiği, veli-öğretmen ve veli-öğrenci arasındaki iletişimi güçlendirdiği, öğrencilerin çalışmalarını özendirdiği ortaya çıkmıştır (144).

Satır (1996)'ın belirttiğine göre Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada, akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba ilgisizliği olduğu saptanmış, eğitim açısından

destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır (143).

Türkiye'deki ilköğretim okullarında okul aile işbirliğinin nitelikli bir biçimde kurulduğunun söylenilmesi oldukça güçtür. Doğan (1995) tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin okul aile iletişimi konusunda ilgisiz ve isteksiz davrandıkları ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya konulmuştur (145). Kaşıkçı (1996) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, okul-aile işbirliğinin sağlanması konusunda öğretmenlerin %28'inin kendilerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır (146).

Öğretmenlerin ise aile katılım programlarından detaylı olarak haberdar olmayışı, programı nasıl yürüteceklerini bilmemeleri, aile katılım etkinliklerini planlamanın çok zamanlarını alacağını düşünmeleri, ailelerin katılımını engelleyen nedenlerinin en önemlileridir. Ayrıca öğretmenlerin, ailelerin bu katılıma yanaşmayacağı, eğitime katılımı kabul etseler bile bunun bazı olumsuzluklar yaratacağını düşünmeleri de önemli bir faktördür. Bu düşünceler; ailelerin çocuklarla ilgili durumlarda objektif olmayacağı, ailelerin kendi sınırlılıklarını aşabileceği ve ailelerin programa yeterli zamanı ayıramayacağıdır (147).

### **2. 3. 2.2.5. Proje ve Ödevler**

Öğrencilerin bireysel olarak veya grup halinde, istedikleri ders ya da derslerden inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapacakları çalışmalardır (4).

Projeler, geniş içerikli ve uzun süreli performans ödevleridir. Proje çalışmaları, ünitelerde yer alan kazanımları kapsayan ayrıntılı ödevlerdir. Bireysel ya da grup olarak yapılabilir. Proje konusu, öğrenci tarafından veya öğretmenin hazırlayacağı listeden seçme yoluyla belirlenebilir. Öğrenci, projenin amacını, izlenecek yolları, kullanılacak malzemeleri ve karşılaşılabilecek durumları önceden planlar. Gerekğinde öğretmeninden yardım alabilir (4).

Proje aşamaları :

- 1- Projenin tespit edilmesi,
- 2- Amaçlarının belirlenmesi,
- 3- Proje ile ilgili ön çalışmalar yapılması ve amaçlarının tekrar gözden geçirilmesi,
- 4- Projenin planlanması,
- 5- Çalışmaların sınıfa aktarılması,
- 6- Değerlendirme.

Projenin başarılı bir şekilde hazırlanması ve istenen sonuçlara ulaşabilmesi için proje aşamaları eksiksiz olarak yerine getirilmelidir. Aşamalardan birinin eksikliği projenin tamamını etkiler (148).

Proje sürecinin olumlu yanları aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1– Proje geliştirme süreci uzun, kompleks ve zorlu bir süreç olacağından, bu ödevler, öğrencilerin yaratıcılık, araştırma, iletişim gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirir.

2– Projenin tasarımından ortaya konulmasına kadar geçen süreç, aynı zamanda bilimsel süreç basamaklarını da içereceğinden, bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur.

3– Proje çalışması, öğrencilerin grupta çalışma becerisinin geliştirilmesini sağlar.

4– Proje süreci öğrencileri teknolojiyi aktif olarak kullanmaya yönelteceğinden, öğrencilerin teknolojiyi kullanma becerisi kazanmalarına yardımcı olur.

5– Proje çalışmasında bilgi öğrenciye doğrudan verilmediği için, öğrenciler proje konularında yaparak, yaşayarak, inceleyerek bilgi kazanırlar. Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme kuramı için uygun yöntemlerden birisidir (46).

## **2. 4. Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri**

Öğretmen, araştırmalar sonucu geliştirilen devletin eğitim politikasını, uygulamaya koyan, uygulama sonuçları ile bu politikaları etkileyen eğitimde uzmanlık çalışmalarından ve araştırmalardan faydalanan fakat aynı zamanda bu çalışmalarla iç içe olan en önemli kişidir (149). Günümüzde öğretmen, sadece bilgiyi işleyen, konu

anlatan, not veren, bilgiyi aktaran bir kişi olarak algılanmamaktadır. Çağdaş öğretmenin, bilgi taşıyan ve aktaran değil, bilgiye ulaşma yollarını ve kaynaklarını gösteren, sorun çözen, öğrendiklerinden yeni bilgi ve beceriler üreten, çevresiyle sürekli iletişim kuran ve kendini yenileyen bir kişi olması beklenmektedir (150). UNESCO ve İLO öğretmeni “okullarda öğrencileri eğitmekle sorumlu ve görevli kişi olarak” tanımlamaktadır (151).

Ülkemizde öğretmenlerin yasal konumu 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi ile düzenlenmiştir. “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir”. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler (152).

Yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığıdır. Öğretmen yeterlikleri değişik kurum ve araştırmacılarca farklı ifade edilseler de belli noktalarda birleşmektedirler (153).

Oakley (1998), öğretmen yeterliklerini altı alanda tanımlamıştır. Bunlar; sınıf ortamı, program, öğretim yöntemleri, değerlendirme, kaynak sağlama ve profesyonelliktir (154).

Yıldırım (1999), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında bilmeleri gerekli konuları; başarıyı ölçecek testler hazırlama, uygulama, puanlama ve sonuçları doğru yorumlama tekniklerini bilme; test sonuçları ile ilgili basit istatistiksel işlemleri bilme; ölçme hatası kavramını bilme ve yorumlama; değişik testlerin aralarındaki farkları ve ilişkileri görme; öğrencilerin kendilerini değerlendirme güçlerini geliştirme; ham puanı standart puana çevirme şeklinde sıralamıştır (155).

Şeker ve ark.'nın belirttiğine göre Tohmas ve Kay (1974), öğretmen yeterlik ölçütlerini, öğretmenin öğrencilerin öğrenme problemlerini değerlendirmesi, öğrencilerle ilgili planlamaların öğrencileri kapsaması, sınıfı etkili bir biçimde organize etme ve yönetme, başarılı bir şekilde soru sorma ve öğretim için kaliteli materyalleri değerlendirme olarak belirlemişlerdir (156).

Ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerine sahip bir öğretmenle, bu yeterliklere sahip olmayan bir öğretmen arasında önemli farklar vardır. Ölçme ve değerlendirme yeterliklerine sahip bir öğretmen, bu konudaki teknikleri çok iyi bildiğinden daha az

hatalı değer yargılarına ulaşır ve kendi öğretim yöntemlerini değerlendirip geliştirebilir (2).

Beden eğitimi öğretimlerinin de nitelikleri arasında; konu alanı bilgisine sahip olma, sporun bilimsel ve felsefi temellerini bilme, hareket analiz yapabilme, organizasyon becerisi, iletişim becerisine sahip olma, istekli, karşılıklı ilişki ve saygıyı benimseyen, mesleki dürüstlük ve etik davranışa sahip, motivasyon yeteneği ve sağlıklı yaşam biçimine sahip olma, bireyin gelişim özelliklerini analiz edebilme, öğretim öğrenme sürecini örgütleyebilme sayılmalıdır (157).

Demirhan (2003) beden eğitimi öğretimliğinin dünyadaki gelişimini ve bugünkü durumunu incelediği çalışmasında, okullardaki beden eğitimi derslerinin hedefleri, etkinlikler, beden eğitimi öğretimlerinde bulunması gereken nitelikler ve değişik ülkelerdeki beden eğitimi öğretmeni yetiştirme programları incelenmiştir. Beden eğitimi programlarının sürekli yenilenmesi ve geleceğe ışık tutmasının gerekliliği, dünyanın neresinde yetiştirilirse yetiştirilsin beden eğitimi öğretimlerinin kazanmaları gereken niteliklerin, hizmet sunacakları kitlenin ulaşması gereken hedeflerle tutarlı olması gerektiğini vurgulamıştır (158).

Buna göre; Demirhan ve ark. (2001) beden eğitimi öğretiminde bulunması gereken özellikleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır (159):

1. Mesleki bilgi ve becerilerde yeterli olma,
2. Kendini kontrol etme,
3. Ders işlerken sportmen olma,
4. İyi bir görüntüye sahip olma,
5. Öğrencileri her konuda anlama,
6. İnsani ilişkilerde iyi olma,
7. Eleştiriye açık olma,
8. Sabırlı olma,
9. Espri anlayışına sahip olma,
10. Kendine güveni olma,
11. İyi görgüye ve alışkanlığa sahip olma,
12. Spor yapmaya istek uyandırma,
13. Ders islerken bütün öğrencilerle ilgilenme,
14. Özgür düşünce geliştirme ve bunu teşvik etme,



15. Öğrenci performansını değerlendirirken objektif davranma,
16. Dersi ilginç hale getirme,
17. İyi bir disiplin anlayışına sahip olma,
18. Öğrenci görüşlerine açık olma,
19. Doğaçlama yeteneğine sahip olma,
20. Geniş bakış açısına sahip olma,
21. Ders işlerken öğrenci ilgi ve isteklerine de yer verme,
22. Becerileri iyi yapanları ödüllendirme,
23. Öğrencilerin derse yeterince katılmalarını sağlama,
24. Öğrenci düzeyine uygun ders işleme.

## **2. 5. Konu İle İlgili Önceki Araştırmalar**

Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerini saptamaya yönelik yurt içi ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır.

Taymaz 1974 yılında yaptığı “Orta Öğretimde Öğrenci Başarısının Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” ile ilgili çalışmasının sonucunda öğretmenlerin, objektif bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapabilme bilgi ve becerisine sahip olmadıklarını, öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirme konusunda ders almamış ya da herhangi bir kurs veya seminerlere katılmamış oldukları sonucuna varmıştır (160).

James (2005)’in belirttiğine göre Knerr (1986)’nın yaptığı araştırma sonuçları; bazı beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmenin önemine inanmadıklarını gösterir (161). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye karşı bu olumsuz tutumları sonuç olarak onlara derslerinin etkililiğini, öğrencilerin eksiklerini ve öğretimini değerlendirme şansı vermemektedir.

Gökçe’nin (1999) ilköğretim öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı olarak yeterliklerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme ve öngörülen yeterliğe yeterince sahip olmadıkları, yeterince sahip olunmayan yeterliğin “geçerli, güvenilir ve anlaşılır ölçme değerlendirme araçları geliştirme” en

yüksek düzeyde sahip olunan yeterlik ise “öğrenci başarısını değerlendirmede objektif olma” olarak belirlenmiştir (163).

Yurtiçinde yapılan çalışmalardan biri Yanpar (1992) tarafından ilkokul öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler çeşitli alanlarda bilgi eksikliği içinde olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada ayrıca öğretmenler yaşadıkları ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorunlara yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını dile getirmişlerdir (163).

Daniel ve King (1998)'in ilk ve ortaöğretimde görev yapan 95 öğretmen ile yaptıkları araştırma sonucunda, bu öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterince kapsamlı bir bilgiye sahip olmadıkları; öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan basit istatistiki bilgilere bile sahip olmadıkları saptanmıştır. İlk ve ortaöğretimde görevli öğretmenler bu konularda sahip oldukları bilgi ve beceri açısından karşılaştırıldıklarında aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Çalışmada ayrıca öğretmenler kıdemleri ve okuttukları sınıf düzeyi açısından incelendiklerinde de aralarında anlamlı bir bilgi farkı olmadığı saptanmıştır. Yeni ya da deneyimli öğretmenlerin ve aynı şekilde hangi sınıf düzeyinde görevli olurlarsa olsunlar öğretmenlerin aynı ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisine sahip oldukları saptanmıştır (7).

Topal (1999) “İlköğretim Birinci Kademe Öğrenme - Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun davranma eğilimi içine girdikleri görülmektedir. Öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin sağlam temellere dayanan, güvenilir sonuçlar vermesini istemelerine rağmen, ölçme değerlendirmeyi olumsuz yönde etkileyebilecek faktörlerden aynı düzeyde kaçınma eğilimi göstermemektedirler. Öğretmenlerin yarısı, başarı dışındaki faktörlerin ölçme değerlendirmeye katılabileceğini belirtmekte; ölçme ve değerlendirme tekniklerini, amacına uygun kullanmadıkları yönünde güçlü ipuçları vermektedir. Öğretmenlerin objektif bir değerlendirmede kararın öğretmene bırakılması şeklinde görüş belirtmeleri, kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli algıladıkları şeklinde yorumlanmıştır (164).

MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından yapılan bir araştırmada (1999), öğretmenler ölçme ve değerlendirme tekniklerini biliyor mu sorusuna öğretmenlerin %80,9'u kendilerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini bildiklerini söylemelerine rağmen; yöneticilerin % 38,8'i 'orta', %11,3'ü de 'az derecede'; müfettişlerin %49,5'i 'yetersiz', %42,4'ü 'orta derecede' bildiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin başarısını arttırmada kullanabiliyor mu sorusuna öğretmenlerin %79,6'sı kendilerinin değerlendirme sonuçlarını öğrenci başarısını arttırmada kullandıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin ise %41,1'i 'orta' %14'ü 'az derecede'; müfettişlerin %52,1'i 'orta', %40,9'u da 'yetersiz derecede' kullandıklarını ifade etmişlerdir (165).

Kaynak (2000) "Ortaöğretimdeki Branş Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Ölçme ve Değerlendirme İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirmesi" adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır;

1. Öğretmenlerin, öğrencileri tanımak, onları durumların hakkında bilgilendirmek ve çalışmaya yönlendirmek, öğretimdeki eksik ve hatalı yönleri ortaya koyarak önlem alınmasını sağlamak, öğrenciye rehberlik yapmak, velilere öğrenci hakkında bilgi vermek ve öğrencileri ödüllendirmek gerekçeleriyle öğrenci başarısını ölçtükleri ortaya çıkmıştır.

2. Öğretmenler, eğitimde ölçme ve değerlendirmenin birbirinden farklı eylemler olduğu ve bir ölçme aracı kullanmadan yalnız gözlemlerle öğrenci başarısının değerlendirilemeyeceği görüşünü benimsemişlerdir.

3. Öğretmenler, öğrenci başarısı hakkında karar verirken daha çok "zeka"yı ölçüt olarak kabul etmişler. "öğretmenin bilgisi" ve "ders kitabı"nın ölçüt olarak alınması görüşüne katılmamışlardır.

4. Öğretmenler; öğrenci başarısının ölçülmesinde oluşabilecek hataların "öğrencilerden kaynaklanmış" olabileceği görüşüne katılmışlardır. Hataların, kendilerinden, ölçmenin yapıldığı ortamdan ve ölçme aracından kaynaklanıp kaynaklanmadığı konularında ise kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır (25).

Aydın (2001) tarafından literatür incelemesi ile geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerini Geliştirme Formu kullanılarak, eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliklerini karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan toplam 260

öğretmenden oluşan örneklem grubu üzerinde yapılan bir araştırmada, eğitim fakültesi mezunu olanların diğer fakülte mezunlarına göre ölçme ve değerlendirme yeterliklerine daha fazla sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlik sertifika programı içinde ölçme ve değerlendirme dersinin daha kapsamlı olması ve öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sürekli eğitimden geçirilmeleri gerekliliği üzerinde durulmuştur (166).

Musta (2001)'de yaptığı “İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamalarının değerlendirilmesi” konulu araştırmasında sınıf öğretmenleri; ölçme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve yorumlanması hususlarında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ayrıca soru hazırlama, sorulara puan belirleme ve yorumlama konularında yetersiz oldukları sonucuna varmıştır (167).

Sema Güven' in “Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi” adlı araştırmasından elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme işlevinin amacını öğrenciye not vererek başarısını belirleme olarak gördükleri, yaptıkları sınavlarda daha çok çoktan seçmeli soru türünü kullandıkları, genellikle soruları konuların önem sırasına göre belirledikleri ileri sürülmüştür. Ayrıca araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgilerinin yeterli olduğunu belirtmelerine rağmen, araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili bazı konularda yetersizliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı, geçerlik, belirtke tablosu gibi konularda yetersizliklerinin dikkati çektiği ileri sürülmüştür (168).

Ulutaş (2003) “Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri ile Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin ölçme değerlendirme alanındaki yeterliklerini belirlemek için uygulanan anket sonuçlarına göre öğretmenlerin başarısı % 46 düzeyinde bulunmuştur. Buna göre öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda sahip olmaları beklenen davranışların yaklaşık yarısından azına sahiptirler. Ancak öğretmenler, araştırmacı tarafından uygulanan ankette ölçme ve değerlendirme ilkelerinin % 71'ni uygulamakta olduklarını ifade etmişlerdir. Bu iki sonuca göre araştırmada, öğretmenlerin bildikleriyle uyguladıklarını söyledikleri arasında doğrusal bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmada öğretmenlerin ölçme ve

değerlendirme Alan Bilgisi Testi'nden aldıkları puanlar arasında, mezun oldukları okullara göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur (153).

Çakan (2004) “Öğretmenlerin Ölçme – Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlköğretim ve Ortaöğretim” adlı araştırması öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz ya da eksik bulduklarını göstermiştir. Öğretmenlerin eksik ya da yetersiz oldukları konularda hizmet içi eğitimle eksikliklerinin giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.. Ayrıca çalışmada ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesinde görevli öğretmenlerle kıyaslandığında kendilerini daha yeterli algılama eğiliminde oldukları görülmektedir. Orta öğretim kademesinde daha fazla öğretmen kendini yetersiz olarak nitelmiştir. Bununla beraber, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin güvenilirlik ve geçerliğini artırıcı önlemler alma açısından, program sürecine yönelik önlemler ve kullandıkları soru düzeyleri açısından öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin bu konularda benzer davrandıkları belirtilmiştir (169).

Aydın (2005); “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları” araştırmasını XIV. Ulusal Eğitim Bilim Kongresinde sunmuş ve araştırma kongre kitabında yayınlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme konusundaki düşünceleri, öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanma ya da kullanmama nedenleri, ne sıklıkla kullandıkları ve öğretmenlerin varsa kendilerinin geliştirdikleri tekniklerin olup olmadığı ve bunların sebepleri saptanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, çoğu alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini gerekli görürken birkaç öğretmenin gerekli görmediği, öğretmenlerin çoğunun alternatif ölçme değerlendirmeyi tam olarak bilmediği ve derslerinde anlamlı olarak yer vermediği, buna bağlı olarak derslerinde uygulamadığı saptanmıştır (170).

Erdemir (2007), araştırmasında ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan branş öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerini belirlemek amacıyla, 31 sorudan oluşan anket formu hazırlayarak 568 öğretmene uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumlarından ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli bilgi almadıkları, ölçme değerlendirme teknikleri uygulamalarında yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir (4).

### **3. GEREÇ Ve YÖNTEM**

#### **3.1. Araştırma Biçimi**

Bu araştırma beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algılarının araştırılması ve sorunlara çözüm önerisi geliştirmek amacı ile yapılan betimsel bir çalışmadır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Betimleme yöntemi, grupla ilgili, genişliğine bir çalışmadır. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır (145).

#### **3. 2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2007–2008 öğretim yılında Adana ve Mersin il merkezinde devlet okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemi belirlemek amacıyla İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden okul ve öğretmen sayıları alınmış, 2007–2008 öğretim yılında Adana ve Mersin il merkezinde görev yapan 700 öğretmen araştırmanın evreni olarak alınmıştır. Örneklem, olasılıksız örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada gerekli bilgilerin toplanması için evreni oluşturan öğretmenlerin tümüne ulaşılmaya çalışılmış, ancak Mersin ve Adana il merkezindeki 136'sı ilköğretimde 145'i ortaöğretimde görev yapan, 150 kadın 131 erkek olmak üzere toplam 281 beden eğitimi öğretmenine ulaşılmıştır. Bu sayı evrenin %40'ını kapsamaktadır.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet, okul düzeyi ve hizmet yılına göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya Katılan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Dağılımı

Hizmet Yılı	İlköğretim				Ortaöğretim				Toplam	
	Bayan		Erkek		Bayan		Erkek			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>1-10 Yılı</b>	45	23.44	59	30.73	53	27.60	35	18.23	192	68.33
<b>10 Yıl ve Üstü</b>	21	23.59	11	12.36	31	34.83	26	29.21	89	31.67
<b>Toplam</b>	66	23.48	70	24.92	84	29.89	61	21.71	281	100

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin %48.4’ü ilköğretimde %51.6’sı ise ortaöğretimde görev yapmaktadır. İlköğretimde görev yapanların %23.48’i bayan, %24.92’si ise erkektir. Ortaöğretimde görev yapanların ise %29.89’u erkek, %21.71’i de bayandır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %68.33’ü 1-10 hizmet yılına sahipken %31.67’si 10 yıl ve üstü hizmet yılına sahiptir.

### 3. 3. Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan 34 maddelik “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Algıları Anket Formu” ile toplanmıştır. Bu anket formu ekte (Ek:6) görülebileceği gibi iki boyutludur. Birinci boyutunda ölçme ve değerlendirme uygulamalarını hangi sıklıkla kullanıyorsunuz? sorusunu, ikinci boyutunda ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendinizi ne kadar yeterli algılıyorsunuz? sorusunu cevaplamak üzere hazırlanmıştır. Ayrıca anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ankete katılan beden eğitimi öğretmenlerin kişisel bilgilerini kapsayan 4, ikinci bölümde ise beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını ve yeterlik algılarını saptamaya yönelik toplam 34 madde bulunmaktadır. Anket formu hazırlanırken; konuya ilişkin literatür taranarak hem ölçme ve değerlendirme uygulamaları hem de ölçme ve değerlendirme yeterliği ile ilgili bu çalışmanın amacını test edebilecek nitelikte sorular belirlenerek anket formu oluşturulmuştur.

### 3. 4. Verilerin Analizi

Anket formu ile toplanan verilerin değerlendirilmesi yapılmadan önce anketi cevaplama işleminin uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Toplam cevaplanan 285 anketten 281'i geçerli sayılmıştır. Ölçme aracının uygulanması sonucu elde edilen veriler, araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve tablolaştırılmıştır.

Verilerin çözümünde frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları, öğretmenlerin okul düzeyi, cinsiyeti, bir seminere/konferansa katılıp katılmaması, hizmet yılı açısından değişkenlere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla  $\chi^2$  testi uygulanmıştır. Hata payına 0.05 düzeyinde bakılmıştır.



## 4. BULGULAR

Bu bölümde; araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma sıklıklarının dağılımı, (Tablo 2) ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne kadar yeterli algıladıkları incelenmiş (Tablo 3) ve tablolar halinde verilmiştir.

*Birinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular (Beden eğitimi öğretmenleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma oranları nedir?)*

**Tablo 2.** Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma sıklıklarına ilişkin dağılım

Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1- Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim.	135	48.0	146	52.0	-	-	-	-	-	-
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.	146	52.0	127	45.2	8	2.8	-	-	-	-
3.Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.	112	39.9	140	49.8	18	6.4	11	3.9	-	-
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.	169	60.1	106	37.7	6	2.1	-	-	-	-
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.	96	34.2	119	42.3	57	20.3	9	3.2	-	-
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.	156	55.5	105	37.4	11	3.9	9	3.2	-	-
7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.	8	2.8	25	8.9	93	33.1	55	19.6	100	35.6
8-Ölçme aracımı geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.	102	36.3	86	30.6	55	19.6	18	6.4	20	7.1
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.	161	57.3	87	31.0	33	11.7	-	-	-	-
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.	58	20.6	103	36.7	91	32.4	9	3.2	20	7.1
11-Hazırladığım ölçme aracımın güvenilirliğini sağlarım.	64	22.8	91	32.4	103	36.7	12	4.3	11	3.9
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.	157	55.9	84	29.9	40	14.2	-	-	-	-
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.	70	24.9	89	31.7	94	33.5	8	2.8	20	7.1
14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.	172	61.2	91	32.4	18	6.4	-	-	-	-
15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.	58	20.6	77	27.4	69	24.6	37	13.2	40	14.2

Ölçme Değerlendirme Uygulamaları	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
16- Ölçülecek her davranışı puanlarım.	164	58.4	93	33.1	24	8.5	-	-	-	-
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.	29	10.3	46	16.4	124	44.1	23	8.2	59	21.0
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.	13	4.6	-	-	31	11.0	26	9.3	211	75.1
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.	66	23.5	33	11.7	47	16.7	23	8.2	112	39.9
20. Öğrencilerden ne beklediğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.	162	57.7	110	39.1	9	3.2	-	-	-	-
21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.	75	26.7	128	45.6	66	23.5	12	4.3	-	-
22- Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.	45	16.6	78	27.8	134	47.7	14	5.0	10	3.6
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.	-	-	11	3.9	19	6.8	34	12.1	217	77.2
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.	7	2.5	80	28.5	84	29.9	30	10.7	80	28.5
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.	14	5.0	50	17.8	55	19.6	46	16.4	116	41.3
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.	7	2.5	28	10.0	22	7.8	44	15.7	180	64.1
27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.	50	17.8	102	36.3	92	32.7	23	8.2	14	5.0
28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım	14	5.0	50	17.8	39	13.9	38	13.5	140	49.8
29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.	5	1.8	30	10.7	36	12.8	25	8.9	185	65.8
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesi ve kendini değerlendirme sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.	5	1.8	28	10.0	41	14.6	19	6.8	188	66.9
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım	9	3.2	60	21.4	60	21.4	25	8.9	127	45.2
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.	139	49.5	107	38.1	35	12.5	-	-	-	-
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.	19	6.8	81	28.8	84	29.9	28	10.0	69	24.6
34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.	74	26.3	71	25.3	96	34.2	19	6.8	21	7.5

Tablo 2’de araştırmaya katılan beden eğitimi retmenlerinin lme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma oranları incelendiğinde; “ğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) zelliklerini dikkate alırım” davranışına retmenlerin %52.0’si her zaman, %45.2’si çoğu zaman seçeneğini işaretlerken çok seyrek ve hiçbir zaman seçeneğini işaretleyen retmen bulunmamaktadır. “Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım”. davranışını retmenlerin %2.8’i her zaman, %33.1’i ara sıra ve %35.6’sı da hiçbir zaman kullandıklarını belirtmektedir. “ğrencileri gözlemlerken video kullanırım” davranışını retmenlerin %77.2’si hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmektedir. “ğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım (dereceleme leği)”. davranışını retmenlerin %28.5’i hiçbir zaman, %29.9’u ara sıra kullandıklarını belirtmektedir. “ğrencinin çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya halinde toplanmasını sağlarım (portfolyo)”, davranışını retmenlerin %64.1’i hiçbir zaman, %15.7’si çok seyrek kullandıklarını belirtmektedir. “Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım (z değerlendirme)”. davranışını retmenlerin %49.8’i hiçbir zaman, %13.5’i çok seyrek kullandıklarını belirtmektedir. “Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım”. davranışını retmenlerin %65.8’si hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmektedir.

*İkinci. araştırma sorusuna ilişkin bulgular (Beden eğitimi retmenlerinin lme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini yeterli algılama oranları nedir?)*

Beden eğitimi retmenlerinin lme ve değerlendirme uygulamalarında kendi yeterlik algılarına ilişkin görüşleri tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.**Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendi yeterlik algılarına ilişkin görüşleri

Ölçme ve Değerlendirme Yeterliği	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1.Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim.	150	53.4	131	46.6	-	-	-	-	-	-
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.	144	51.2	137	48.8	-	-	-	-	-	-
3.Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.	146	52.0	119	42.3	16	5.7	-	-	-	-
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.	147	52.3	122	43.4	12	4.3	-	-	-	-
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.	117	41.6	128	45.6	36	12.8	-	-	-	-
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.	153	54.4	110	39.1	18	6.4	-	-	-	-
7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.	38	13.5	104	37.0	66	23.5	33	11.7	40	14.2
8-Ölçme aracımı geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.	109	38.8	75	26.7	50	17.8	31	11.0	16	5.7
9- Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.	189	67.3	72	25.6	11	3.9	9	3.2	-	-
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.	141	50.2	79	28.1	29	10.3	23	8.2	9	3.2
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.	129	45.9	99	35.2	34	12.1	19	6.7	-	-
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.	191	68.0	81	28.8	9	3.2	-	-	-	-
13- Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.	170	60.5	101	35.9	10	3.6	-	-	-	-
14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.	186	66.2	88	31.3	7	2.5	-	-	-	-
15- Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.	167	59.4	95	33.8	19	6.8	-	-	-	-
16-Ölçülecek her davranışı puanlarım.	177	63.0	98	34.9	6	2.1	-	-	-	-
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.	183	65.1	57	20.3	41	14.7	-	-	-	-
18- Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.	76	27.0	84	29.9	101	35.9	8	2.8	12	4.3
19- Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.	192	68.3	69	24.6	20	7.1	-	-	-	-

Ölçme Değerlendirme Yeterliği	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
20. Öğrencilerden ne beklediğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.	178	63.3	92	32.7	11	3.9	-	-	-	-
21. Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.	143	50.9	117	41.6	21	7.5	-	-	-	-
22. Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım..	85	30.2	142	50.5	47	16.7	7	2.5	-	-
23. Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.	11	3.9	90	32.0	25	8.9	15	5.3	140	49.8
24. Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.	16	5.7	133	47.3	53	18.9	22	7.8	57	20.3
25. Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.	13	4.6	102	36.3	53	18.9	34	12.1	79	28.1
26. Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.	14	5.0	72	25.6	36	12.8	24	8.5	135	48.0
27. Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.	135	48.0	131	46.6	15	5.4	-	-	-	-
28. Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım	16	5.7	142	50.5	26	9.3	9	3.2	88	31.3
29. Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.	13	4.6	92	32.7	27	9.6	23	8.2	126	44.8
30. Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.	17	6.0	91	32.4	22	7.8	27	9.6	124	44.1
31. Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım	18	6.4	92	32.7	42	14.9	32	11.4	97	34.5
32. Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.	135	48.0	129	45.9	17	6.0	-	-	-	-
33. Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.	42	14.9	93	33.1	86	30.6	21	7.5	39	13.9
34. Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.	155	52.2	110	39.1	16	5.7	-	-	-	-

Tablo 3’de araştırmaya katılan beden eğitimi retmenlerinin lme ve değerlendirme uygulamalarında görel olarak kendilerini yeterli algılama oranları incelendiğinde; “*Yapacağın sınavın amacını belirlerim*” davranışına retmenlerin %53.4’ tamamen yeterliyim, %46.6’sı oldukça yeterliyim seçeneğini işaretlerken orta düzeyde yeterliyim, biraz yeterliyim ve hiç yeterli değilim seçeneğini işaretleyen retmen bulunmamaktadır. “*rencilerden beklediğim kritik(nemli) davranışları tespit ederim*”. davranışına retmenlerin %67.3’ tamamen yeterliyim, %25.6’sı oldukça yeterliyim seçeneğini işaretlediği bulunmaktadır. “*rencileri gözlemlerken video kullanırım*”. davranışına retmenlerin %49.8’i hiç yeterli değilim seçeneğini işaretlemiştir. “*renci başarisını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım (dereceleme leği)*”. davranışına retmenlerin %47.3’ oldukça yeterliyim seçeneğini işaretlemiştir. “*rencinin çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya halinde toplanmasını sağlarım (portfolyo)*”. davranışına retmenlerin %48’i hiç yeterli değilim seçeneğini işaretlemiştir. “*Değerlendirme yaparken rencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım*”. davranışına retmenlerin %50.5’i oldukça yeterliyim seçeneğini işaretlemiştir. “*Değerlendirme sürecine ailenin de katılımını sağlarım*”. davranışına retmenlerin %34.5’i hiç yeterli değilim ve %11.4’ biraz yeterliyim seçeneğini işaretlemiştir.

*nc araştırma sorusuna ilişkin bulgular (Beden eğitimi retmenlerinin cinsiyet, hizmet yılı, okul düzeyi ve lme değerlendirme ile ilgili bir seminere/konferansa katılıp katılmama durumlarına göre lme ve değerlendirme uygulamaları farklılık göstermekte midir?)*

Araştırmaya katılan beden eğitimi retmenlerinin cinsiyet ile lme değerlendirme uygulamalarına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Cinsiyete göre  $\chi^2$  Analizi

1- Yapacağım sınavın amacını belirlerim.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	69	46	81	54	-	-	-	-	-	-	1	15.20	.06
Kız	77	58.8	54	41.2	-	-	-	-	-	-			
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	74	49.3	72	48	4	2.7	-	-	-	-	2	1.02	.60
Kız	72	55	55	42	4	3.1	-	-	-	-			
3- Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	60	40	74	49.3	9	6	7	4.7	-	-	3	.57	.90
Kız	52	39.7	66	50.4	9	6.9	4	3.1	-	-			
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	84	56	61	40.7	5	3.3	-	-	-	-	2	3.82	.15
Kız	85	64.9	45	34.4	1	0.8	-	-	-	-			
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	X <sup>2</sup>	P
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	48	32	67	44.7	31	20.7	4	2.7	-	-	3	1.16	
Kız	48	36.6	52	39.7	26	19.8	5	3.8	-	-			
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	81	54	55	36.7	7	4.7	7	4.7	-	-	4	6.36	.17
Kız	75	57.3	50	38.2	4	3.1	2	1.5	-	-			
7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	3	2	18	12	51	34	26	17.3	52	43.7	4	5.27	.26
Kız	5	3.8	7	5.3	42	32.1	29	22.1	48	36.6			

8-Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	48	32	50	33.3	32	21.3	9	6	11	7.3	4	3.03	.55
Kız	54	41.2	36	27.5	23	17.6	9	6.9	9	6.9			
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	86	57.3	46	30.7	18	12.0	-	-	-	-	2	3.81	.28
Kız	75	57.3	41	31.1	15	11.5	-	-	-	-			
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	32	21.3	57	38	49	32.7	3	2	9	6	4	2.26	.69
Kız	26	19.8	46	35.1	42	32.1	6	4.6	11	8.4			
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	35	23.3	48	32	55	36.7	6	4	6	4	4	.12	.99
Kız	29	22.1	43	32.8	48	36.6	6	4.6	5	3.8			
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	84	56	46	30.7	20	12.7	-	-	-	-	2	4.71	.32
Kız	73	55.7	38	29	20	15.3	-	-	-	-			
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	38	25.3	48	32	50	33.3	5	3.3	9	6	4	.84	.93
Kız	32	24.4	41	31.1	44	33.6	3	2.3	11	8.4			
14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	92	61.3	50	33.3	8	5.4	-	-	-	-	2	.86	.93
Kız	80	61.1	41	31.1	10	7.6	-	-	-	-			



15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	30	20	45	30	35	23.3	16	10.7	24	16	4	3.28	.51
Kız	28	21.4	32	24.4	34	26	21	16	16	12.2			
16- Ölçülecek her davranışı puanlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	89	59.3	50	33.3	11	7.3	-	-	-	-	2	.61	.74
Kız	75	57.3	43	32.8	13	9.9	-	-	-	-			
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	15	10	25	16.7	65	43.3	12	8	33	22	4	.26	.99
Kız	14	10.7	21	16	59	45	11	8.4	26	19.8			
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	8	5.3	-	-	17	11.3	12	8	113	75.3	3	.92	.82
Kız	5	3.8	-	-	14	10.7	14	10.7	98	74.8			
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	36	24	15	10	27	18	13	8.7	59	39.3	4	1.29	.86
Kız	30	22.9	18	13.7	20	15.3	10	7.6	53	40.5			
20- Öğrencilerden ne beklediğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	79	52.7	65	43.3	6	4	-	-	-	-	2	3.46	.18
Kız	83	63.4	45	34.4	3	2.3	-	-	-	-			
21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	37	24.7	75	50	30	20	8	4.7	-	-	3	4.68	.71
Kız	38	29	53	40.5	36	27.5	4	3.1	-	-			

22- Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	28	18.7	42	28	67	44.7	8	5.3	5	3.3	4	2.16	.71
Kız	17	13	36	27.5	67	51.1	6	4.6	5	3.8			
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	-	-	6	4	13	8.7	20	13.3	111	74	3	2.57	.46
Kız	-	-	5	3.8	6	4.6	14	10.7	106	80.9			
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	3	2	43	28.7	49	32.7	12	8	43	28.7	4	3.31	.51
Kız	4	3.1	37	28.2	35	26.7	18	13.7	37	28.2			
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	8	5.3	27	18	37	24.7	18	12	60	40	4	8.23	.08
Kız	6	4.6	23	17.6	18	13.7	28	21.4	56	42.7			
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	4	2.7	14	19.3	14	9.3	27	18	91	60.7	4	2.80	.59
Kız	3	2.3	14	10.7	8	6.1	17	13	89	67.9			
27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	31	20.7	61	40.7	42	28	10	6.7	6	4	4	6.92	.14
Kız	19	14.5	41	31.3	50	32.8	13	9.9	8	6.1			
28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	11	7.3	30	20	22	14.7	21	14	66	44	4	6.84	.14
Kız	3	2.3	20	15.3	17	13	17	13	74	56.5			

29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	4	2.7	18	12	23	15.3	14	9.3	91	60.7	4	4.93	.29
Kız	1	0.8	12	9.2	13	9.9	11	8.4	94	71.8			
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	5	2.7	15	10	25	16.7	13	8.7	93	62	4	5.26	.26
Kız	1	0.8	13	9.9	16	12.2	6	4.6	95	72.5			
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	7	4.7	28	18.7	31	20.7	12	8	72	48	4	4.16	.38
Kız	2	1.5	32	24.4	29	22.1	13	9.9	55	42			
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	73	48.7	58	38.7	19	12.7	-	-	-	-	2	.08	.96
Kız	66	50.4	49	37.4	16	12.2	-	-	-	-			
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	10	6.7	42	28	46	30.7	15	10	37	24.7	4	.15	.99
Kız	9	6.9	39	29.8	38	29	13	9.9	32	24.4			
34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.													
Cinsiyet	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	48	32	35	23.3	48	32	10	6.7	9	6	4	5.78	.22
Kız	26	19.8	36	27.5	48	36.6	9	6.9	12	9.2			

\*p<0.05. (Anlamlı)

Tablo 4’de araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları cinsiyet açısından incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin okul düzeyi ile ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Okul Düzeyine Göre  $\chi^2$  Analizi

1- Yapacağım sınavın amacını belirlerim.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	87	64	49	36	-	-	-	-	-	-	1	15.24	.00*
Orta	59	40.7	86	59.3	-	-	-	-	-	-			
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	75	55.1	55	40.4	6	4.4	-	-	-	-	2	1.10	.13
Orta	71	49	72	49.7	2	1.4	-	-	-	-			
3- Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	73	53.7	56	41.2	1	0.7	6	4.4	-	-	3	29.98	.00*
Orta	39	26.9	84	57.9	17	11.7	5	3.4	-	-			
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	87	64	48	35.3	1	0.7	-	-	-	-	2	3.47	.18
Orta	82	56.6	58	40	5	3.4	-	-	-	-			
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	52	38.2	63	46.3	19	14	2	1.5	-	-	3	9.91	.02*
Orta	44	30.3	56	38.6	38	26.2	7	4.8	-	-			
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	76	55.9	50	36.8	6	4.4	4	2.9	-	-	3	.25	.97
Orta	80	55.2	55	37.9	5	3.4	5	3.4	-	-			

7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	1	0.7	9	6.6	53	39	34	25	39	28.7	4	15.92	.00*
Orta	7	4.8	16	11	40	27.6	21	14.5	61	42.1			
8-Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	59	43.4	52	38.2	16	11.8	5	3.7	4	2.9	4	19.48	.00*
Orta	43	29.7	34	23.4	39	26.9	13	9	16	11			
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	82	57.2	51	35.2	11	7.6	-	-	-	-	2	9.29	.03*
Orta	78	57.4	36	26.5	22	16.2	-	-	-	-			
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	25	18.4	53	39	46	33.8	4	2.9	8	5.9	4	183	.77
Orta	33	22.8	50	34.5	45	31	5	3.4	12	8.3			
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	27	19.9	56	41.2	47	34.6	5	3.7	1	0.7	4	14.62	.00*
Orta	37	25.5	35	24.1	56	38.6	7	4.8	10	6.9			
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	76	55.9	46	33.8	14	10.3	-	-	-	-	2	4.64	.20
Orta	81	55.9	38	26.2	26	18.0	-	-	-	-			
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	30	22.1	54	39.7	37	27.2	2	1.5	13	9.6	4	13.26	.01*
Orta	40	27.6	35	24.1	57	39.3	6	4.1	7	4.8			

14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	83	61	42	30.9	11	8.0	-	-	-	-	2	2.34	.50
Orta	89	61.4	49	33.8	7	4.8	-	-	-	-			
15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	23	16.9	41	30.1	29	21.3	26	19.1	17	12.5	4	11.26	.02*
Orta	35	24.1	36	24.8	40	27.6	11	7.6	23	15.9			
16- Ölçülecek her davranışı puanlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	72	52.9	52	38.2	12	8.8	-	-	-	-	2	3.45	.18
Orta	92	63.4	41	28.3	12	8.3	-	-	-	-			
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	13	9.6	28	20.6	63	46.3	8	5.9	24	17.6	4	6.42	.17
Orta	16	11	18	12.4	61	42.1	15	10.3	35	24.1			
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	4	2.9	-	-	19	14	13	9.6	100	73.5	3	3.79	.28
Orta	9	6.2	-	-	12	8.3	13	9	111	76.6			
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	22	16.2	19	14	28	20.6	12	8.8	55	40.4	4	8.61	.06
Orta	44	30.3	14	9.7	19	13.1	11	7.6	57	39.3			
20- Öğrencilerden ne beklendiğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	86	63.2	48	35.3	2	1.5	-	-	-	-	2	4.89	.09
Orta	76	52.4	62	42.8	7	4.8	-	-	-	-			

21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	29	21.3	69	50.7	34	25	4	2.9	-	-	3	6.01	.20
Orta	46	31.7	59	40.7	32	22.1	8	5.5	-	-			
22. Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	17	12.5	44	32.4	65	47.8	8	5.9	2	1.5	4	7.70	.10
Orta	28	19.3	34	23.4	69	47.6	6	4.1	8	5.5			
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	-	-	3	2.2	9	6.6	8	5.9	116	85.3	3	12.62	.00*
Orta	-	-	8	5.5	19	6.8	34	12.1	217	77.2			
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	2	1.5	42	30.9	57	41.9	17	12.5	18	13.2	4	36.68	.00*
Orta	5	3.4	38	26.2	27	18.6	13	9	62	15.9			
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	3	2.2	32	23.5	36	26.5	33	24.3	32	25.5	4	45.51	.00*
Orta	11	7.6	50	17.8	55	19.6	46	16.4	116	41.3			
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	4	2.9	9	6.6	15	11	20	14.7	88	64.7	4	6.79	.15
Orta	3	2.1	19	13.1	7	4.8	24	16.6	92	63.4			
27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	24	17.6	47	34.6	45	33.1	11	8.1	9	6.6	4	1.65	.80
Orta	26	17.9	55	37.9	47	32.4	12	8.3	5	3.4			

28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	9	6.2	37	25.5	14	49.7	15	10.3	70	48.3	4	17.18	.00*
Orta	5	3.7	13	9.6	25	18.4	23	16.9	70	51.5			
29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	4	2.8	25	17.2	15	10.3	7	4.8	94	64.8	4	20.75	.00*
Orta	1	0.7	5	3.7	21	15.4	18	13.2	91	66.9			
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	3	2.2	8	5.9	22	16.2	14	10.3	89	65.4	4	8.61	.06
Orta	2	1.4	20	13.8	19	13.1	5	3.4	99	68.9			
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	3	2.2	27	19.9	28	20.6	17	12.5	61	44.9	4	5.02	.28
Orta	6	4.1	33	22.8	32	22.1	8	5.5	66	45.5			
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	72	52.9	51	37.5	13	9.6	-	-	-	-	2	2.44	.29
Orta	67	46.2	56	38.6	22	15.2	-	-	-	-			
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	17	12.5	43	31.6	50	36.8	13	9.6	13	9.6	4	41.89	.00*
Orta	2	1.4	81	28.8	84	29.9	28	10	69	24.6			
34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.													
Okul Düzeyi	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk	31	22.8	39	28.7	42	30.9	8	5.9	16	11.8	4	8.09	.07
Orta	43	29.7	32	22.1	54	37.2	11	7.6	5	3.4			

p<0.05. (Anlamlı)



Tablo 5’de araştırmaya katılan beden eğitimi retmenlerinin lme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları okul düzeyi açısından incelendiğinde; “*Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim*” ( $\chi^2=15.24$ ;  $p<0.05$ ), “*Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım*” ( $\chi^2=29.98$ ;  $p<0.05$ ), “*Her nite için lme ve değerlendirme yaparım*” ( $\chi^2=9.91$ ;  $p<0.05$ ), “*Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım*” ( $\chi^2=15.92$ ;  $p<0.05$ ), “*lme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım*” ( $\chi^2=19.48$ ;  $p<0.05$ ), “*ğrencilerden beklediğim kritik (nemli) davranışları tespit ederim*” ( $\chi^2=9.29$ ;  $p<0.05$ ), “*Hazırladığım lme aracının güvenirliğini sağlarım*” ( $\chi^2=14.62$ ;  $p<0.05$ ), “*ğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez*” ( $\chi^2=13.26$ ;  $p<0.05$ ), “*Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm*” ( $\chi^2=11.26$ ;  $p<0.05$ ), “*ğrencileri gözlemlerken video kullanırım*” ( $\chi^2=12.62$ ;  $p<0.05$ ), “*ğrenci başarısını ölçerken öğrencinin geekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir lcek hazırlarım*” ( $\chi^2=36.68$ ;  $p<0.05$ ), “*ğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım*” ( $\chi^2=45.51$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım*” ( $\chi^2=17.18$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım*” ( $\chi^2=20.75$ ;  $p<0.05$ ), “*ğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm*” ( $\chi^2=41.89$ ;  $p<0.05$ ) maddeleri okul düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi retmenlerinin lme ve değerlendirme ile ilgili bir seminer/konferansa katılıp katılmama durumları ile lme değerlendirme uygulamalarına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Bir Seminare/konferansa Katılma Durumuna Göre  $\chi^2$  Analizi

1- Yapacağım sınavın amacını belirlerim.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	83	76.9	25	23.1	-	-	-	-	-	-	1	45.55	.00*
Hayır	63	36.4	110	63.6	-	-	-	-	-	-			
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	73	67.6	33	30.6	2	1.9	-	-	-	-	2	17.34	.00*
Hayır	73	42.2	92	53.2	8	1.4	-	-	-	-			
3- Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	75	69.4	29	41.2	1	0.9	3	2.8	-	-	3	65.91	.00*
Hayır	39	21.4	111	57.9	17	9.8	8	4.6	-	-			
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	86	76.6	22	20.2	3	3.2	-	-	-	-	2	28.82	.00*
Hayır	83	48	84	48.6	3	3.4	-	-	-	-			
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	P
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	56	51.9	38	35.2	11	10.2	3	2.8	-	-	3	30.51	.00*
Hayır	37	21.4	81	46.8	46	26.6	7	4.8	-	-			
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	69	63.9	31	28.7	4	3.7	4	3.7	-	-	3	5.90	.12
Hayır	87	50.3	74	42.8	7	4	5	2.9	-	-			

7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	1	0.9	14	13	46	42.6	27	25	20	18.5	4	27.31	.00*
Hayır	7	4	11	6.4	47	27.2	28	16.2	80	46.2			
8-Ölçme aracımı geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	50	46.3	37	34.3	19	17.6	1	0.9	1	0.9	4	23.62	.00*
Hayır	52	30.1	49	28.3	36	20.8	17	9.8	19	11			
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	71	65.7	20	18.5	17	15.8	-	-	-	-	2	13.35	.00*
Hayır	90	52	67	38.7	16	9.3	-	-	-	-			
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	30	27.8	47	43.5	22	20.4	2	1.9	7	6.5	4	15.50	.00*
Hayır	28	16.2	56	32	69	39.9	7	4	13	7.5			
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	37	34.3	44	40.7	24	22.2	2	1.9	1	0.9	4	30.31	.00*
Hayır	27	15.6	47	27.2	79	45.7	10	5.8	10	5.8			
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	67	62	29	69.9	12	11.1	-	-	-	-	2	2.94	.23
Hayır	81	55.9	38	26.2	24	16.6	-	-	-	-			
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	38	35.2	33	30.6	29	26.9	1	0.9	7	6.5	4	12.16	.02*
Hayır	32	18.5	56	32.4	65	37.6	7	4	13	7.5			

14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	67	62	33	30.6	8	7.4	-	-	-	-	2	1.18	.76
Hayır	105	60.7	58	33.5	10	5.8	-	-	-	-			
15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	33	30.6	23	21.3	21	19.4	14	13	17	15.7	4	12.89	.01*
Hayır	25	14.5	54	31.2	48	27.7	23	13.3	23	13.3			
16- Ölçülecek her davranış puanlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	63	58.3	37	34.3	8	7.4	-	-	-	-	2	.34	.85
Hayır	101	58.4	56	32.4	16	9.2	-	-	-	-			
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	16	14.8	18	16.7	42	38.9	5	4.6	27	25	4	8.58	.07
Hayır	13	7.5	28	16.2	82	47.4	18	10.4	32	18.5			
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	7	6.5	-	-	12	11.1	16	14.8	73	67.6	3	8.52	.07
Hayır	8	3.5	-	-	19	11	10	5.8	138	79.8			
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	23	21.3	8	7.4	26	24.1	3	2.8	48	44.4	4	8.23	.07
Hayır	43	24.9	25	14.5	21	12.1	20	11.6	64	37			
20- Öğrencilerden ne beklendiğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	72	66.7	31	28.7	5	4.6	-	-	-	-	2	10.12	.04*
Hayır	90	52	79	45.7	4	2.4	-	-	-	-			

21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	41	38	47	43.5	15	13.9	5	4.6	-	-	3	15.44	.00*
Hayır	34	19.7	81	46.8	51	29.5	7	4	-	-			
22. Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	33	30.6	47	43.5	26	24.5	1	0.5	1	0.9	4	69.95	.00*
Hayır	12	6.9	31	17.9	107	61.8	14	8.1	9	5.2			
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	-	-	8	7.4	10	9.3	19	17.6	71	65.7	3	14.45	.00*
Hayır	-	-	3	1.7	9	5.2	15	8.7	146	84.4			
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	5	4.6	45	41.7	33	30.6	12	11.1	13	12	4	30.65	.00*
Hayır	2	1.2	35	20.2	51	29.5	18	10.4	67	38.7			
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	7	6.5	30	27.8	28	25.9	15	13.9	28	25.9	4	24.91	.00*
Hayır	7	4	20	11.6	27	15.6	31	17.9	88	50.9			
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	5	4.6	17	15.7	12	11.1	17	15.7	57	52.8	4	14.99	.00*
Hayır	2	1.2	11	6.4	10	5.8	27	15.6	123	71.1			
27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	17	15.7	54	50	26	24.1	3	2.8	8	7.4	4	21.85	.00*
Hayır	33	19.1	48	27.7	66	38.2	20	11.6	6	3.5			

28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	6	5.6	40	37	13	12	6	12	43	39.8	4	48.81	.00*
Hayır	8	4.6	10	5.8	26	15	32	18.5	97	56.1			
29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	3	2.8	19	17.6	12	11.1	12	11.1	62	57.4	4	12.10	.00*
Hayır	2	1.2	11	6.4	24	13.9	13	7.5	123	71.1			
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	3	2.2	8	5.9	22	16.2	14	10.3	89	65.4	4	8.61	.06
Hayır	2	1.4	20	13.8	19	13.1	5	3.4	99	68.9			
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	6	5.6	24	22.2	26	24.1	11	10.2	41	38	4	6.06	.19
Hayır	3	1.7	36	20.8	34	19.7	14	8.1	86	49.7			
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	82	75.9	24	22.2	2	1.9	-	-	-	-	2	52.25	.00*
Hayır	57	32.9	83	48	33	19.1	-	-	-	-			
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	8	7.4	37	34.3	39	36.1	7	6.5	17	15.7	4	11.86	.02*
Hayır	11	6.4	44	25.4	45	26	21	12.1	52	30.1			
34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.													
Seminer	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	40	37	35	32.4	21	19.4	6	5.6	6	5.6	4	23.53	.00*
Hayır	34	19.7	36	20.8	75	43.4	13	7.5	15	8.7			

\*p<0.05. (Anlamlı)

Tablo 6’da beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile bir seminer/konferansa katılıp katılmama değişkeni arasındaki  $\chi^2$  sonuçları incelendiğinde; “*Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim*” ( $\chi^2=45.55$ ;  $p<0.05$ ), “*Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım*” ( $\chi^2=65.91$ ;  $p<0.05$ ), “*Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım*” ( $\chi^2=28.82$ ;  $p<0.05$ ), “*Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım*” ( $\chi^2=30.51$ ;  $p<0.05$ ), “*Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım*” ( $\chi^2=27.31$ ;  $p<0.05$ ) , “*Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım*” ( $\chi^2=23.62$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim*” ( $\chi^2=13.35$ ;  $p<0.05$ ), “*Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım*” ( $\chi^2=30.31$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez*” ( $\chi^2=12.16$ ;  $p<0.05$ ), “*Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm*” ( $\chi^2=12.89$ ;  $p<0.05$ ), “*Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım*” ( $\chi^2=69.95$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım*” ( $\chi^2=14.45$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım*” ( $\chi^2=30.65$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım*” ( $\chi^2=24.91$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım*” ( $\chi^2=14.99$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim*” ( $\chi^2=21.85$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım*” ( $\chi^2=48.81$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım*” ( $\chi^2=12.10$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım*” ( $\chi^2=52.25$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm*”. ( $\chi^2=11.86$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm*” ( $\chi^2=23.53$ ;  $p<0.05$ ) maddeleri ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminer/konferansa katılıp katılmama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yılı ile ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Hizmet Yılına Göre  $\chi^2$  Analizi

1- Yapacağım sınavın amacını belirlerim.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	85	44.3	107	55.7	-	-	-	-	-	-	1	14.35	.00*
10 yıl üstü	61	68.5	28	31.5	-	-	-	-	-	-			
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	87	45.3	98	51	7	3.6	-	-	-	-	2	11.09	.00*
10 yıl üstü	59	66.3	29	32.6	1	1.1	-	-	-	-			
3- Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	67	34.9	108	56.2	14	7.3	3	1.6	-	-	3	18.08	.00*
10 yıl üstü	52	39.7	66	50.4	9	6.9	4	3.1	-	-			
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	104	54.2	85	44.3	3	1.6	-	-	-	-	2	11.42	.00*
10 yıl üstü	65	73	21	23.6	3	3.4	-	-	-	-			
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	X <sup>2</sup>	P
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	54	28.1	87	45.3	43	22.4	8	4.2	-	-	3	10.82	.00*
10 yıl üstü	42	47.2	32	36	14	15.7	1	1.1	-	-			
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	97	50.5	80	41.7	7	3.6	8	4.2	-	-	3	7.85	.10
10 yıl üstü	75	57.3	50	38.2	4	3.1	1	1.1	-	-			
7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	6	3.1	16	8.3	53	27.6	34	17.7	83	43.2	4	16.93	.00*
10 yıl üstü	2	2.2	9	10.1	40	44.9	21	23.6	17	19.1			



8-Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	67	34.9	57	29.7	35	18.2	17	8.9	16	8.3	4	7.99	.09
10 yıl üstü	35	39.3	29	32.6	20	22.5	1	1.1	4	4.5			
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	96	50	70	36.5	26	13.5	-	-	-	-	2	14.96	.00*
10 yıl üstü	65	73	17	19.1	7	7.8	-	-	-	-			
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	32	16.7	71	37	70	36.5	6	3.1	13	6.8	4	7.88	.10
10 yıl üstü	26	29.2	32	36	21	23.6	3	3.4	7	7.9			
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	36	18.8	63	32.8	76	36.9	9	4.7	8	4.2	4	6.11	.19
10 yıl üstü	28	31.5	28	31.5	27	30.3	3	3.4	3	3.4			
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	103	53.6	65	33.9	23	12.0	-	-	-	-	2	8.28	.08
10 yıl üstü	73	55.7	38	29	21	15.8	-	-	-	-			
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	46	24	61	31.8	63	32.8	6	3.1	16	8.3	4	1.72	.79
10 yıl üstü	24	27	28	31.5	31	34.8	2	2.2	4	4.5			
14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	118	61.5	62	32.3	12	6.2	-	-	-	-	2	1.21	.88
10 yıl üstü	80	61.1	41	31.1	7	5.3	-	-	-	-			

15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	34	17.7	63	32.8	43	22.4	27	14.1	25	13	4	11.15	.02*
10 yıl üstü	24	27	14	15.7	26	29.2	10	11.2	15	16.9			
16- Ölçülecek her davranışı puanlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	103	53.6	71	37	18	9.4	-	-	-	-	2	5.57	.06
10 yıl üstü	61	68.5	22	24.7	6	6.7	-	-	-	-			
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	16	8.3	32	16.7	89	46.4	17	8.9	38	19.8	4	3.78	.44
10 yıl üstü	13	14.6	14	15.7	35	39.3	6	6.7	21	23.6			
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	8	4.2	-	-	19	9.9	14	7.3	151	78.6	3	5.01	.29
10 yıl üstü	5	5.6	-	-	12	13.5	12	13.5	60	67.4			
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	44	22.9	24	12.5	30	15.6	15	7.8	79	41.1	4	1.17	.88
10 yıl üstü	22	24.7	9	10.1	17	19.1	8	9	33	37.1			
20- Öğrencilerden ne beklediğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	104	54.2	81	42.2	7	3.6	-	-	-	-	2	3.46	.18
10 yıl üstü	83	63.4	45	34.4	2	2.2	-	-	-	-			
21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	45	23.4	97	50.5	41	21.4	9	4.6	-	-	3	7.80	.10
10 yıl üstü	30	33.7	31	34.8	25	28.1	3	3.4	-	-			

22- Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	26	13.5	45	23.4	104	54.2	11	5.7	6	3.1	4	12.73	.01*
10 yıl üstü	19	21.3	33	37.1	30	33.7	3	3.4	4	4.5			
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	-	-	7	3.6	14	7.3	24	12.5	143	76.6	3	.48	.92
10 yıl üstü	-	-	4	4.5	5	5.6	10	11.2	70	78.7			
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	5	2.6	49	25.5	61	31.8	25	13	52	27.1	4	6.13	.19
10 yıl üstü	2	2.2	31	34.8	23	25.8	5	5.6	28	31.5			
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	10	5.2	30	15.6	36	18.8	38	19.8	78	40.6	4	6.27	.18
10 yıl üstü	4	4.5	20	22.5	19	21.3	8	9	38	42.7			
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	4	2.1	18	9.4	17	8.9	32	16.7	121	63	4	1.92	.75
10 yıl üstü	3	3.4	10	11.2	5	5.6	12	13.5	59	66.3			
27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	39	20.3	65	33.9	57	29.7	20	10.4	11	5.7	4	9.25	.06
10 yıl üstü	11	12.4	37	41	35	39.3	3	3.4	3	3.4			
28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	11	5.7	29	15.1	31	16.1	29	15.1	92	47.9	4	6.95	.14
10 yıl üstü	3	3.4	21	23.6	8	9	9	10.1	48	53.9			

29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	3	1.6	20	10.4	32	16.7	15	7.8	122	63.5	4	8.52	.07
10 yıl üstü	2	2.2	10	11.2	4	4.5	10	11.2	63	70.8			
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	2	1.0	18	9.4	31	16.1	15	7.8	126	65.6	4	4.21	.38
10 yıl üstü	3	3.4	10	11.2	10	11.2	4	4.5	62	69.7			
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	4	2.1	35	18.2	39	20.3	18	9.4	96	50	4	8.7	.07
10 yıl üstü	5	5.6	25	28.1	21	23.6	7	7.9	31	34.8			
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	78	40.6	83	43.2	31	16.1	-	-	-	-	2	20.43	.00*
10 yıl üstü	61	68.5	24	27.0	4	4.5	-	-	-	-			
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	13	6.8	51	26.6	59	30.7	20	10.4	49	25.5	4	1.57	.81
10 yıl üstü	6	6.7	30	33.7	25	28.1	8	9.0	20	22.5			
34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.													
Hizmet Yılı	Her Zaman		Çoğu Zaman		Ara Sıra		Çok Seyrek		Hiçbir Zaman		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 yıl	46	24	45	23.4	67	34.9	17	8.9	17	8.9	4	7.67	.10
10 yıl üstü	28	31.5	26	29.2	29	32.6	2	2.2	4	4.5			

\*p<0.05 (Anlamlı)

Tablo 7’de beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile hizmet yılı değişkeni arasındaki  $\chi^2$  sonuçlarına incelendiğinde; “*Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim*” ( $\chi^2 =14.35$ ;  $p<0.05$ ), “*Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım*” ( $\chi^2=11.09$ ;  $p<0.05$ ), “*Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım*” ( $\chi^2=18.08$ ;  $p<0.05$ ), “*Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım*” ( $\chi^2=11.42$ ;  $p<0.05$ ), “*Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım*” ( $\chi^2=10.82$ ;  $p<0.05$ ), “*Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım*” ( $\chi^2=16.93$ ;  $p<0.05$ ), “*Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm*” ( $\chi^2=11.15$ ;  $p<0.05$ ), “*Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım*” ( $\chi^2=12.73$ ;  $p<0.05$ ) “*Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım*”. ( $\chi^2=20.43$ ;  $p<0.05$ ) maddeleri ile hizmet yılı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin cinsiyet ile ölçme değerlendirme uygulamalarında ki yeterlik algılarına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre  $\chi^2$  Analizi

1- Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	71	47.3	79	52.7	-	-	-	-	-	-	1	4.73	.03*
Bayan	79	60.3	52	31.5	-	-	-	-	-	-			
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	71	47.3	79	52.7	-	-	-	-	-	-	1	4.18	.12
Bayan	73	55.7	58	44.3	-	-	-	-	-	-			
3- Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	71	47.3	69	46	10	6.7	-	-	-	-	2	2.87	.24
Bayan	75	57.3	50	38.2	6	4.6	-	-	-	-			
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	79	52.7	66	44	5	3.3	-	-	-	-	2	.69	.71
Bayan	68	51.9	56	42.7	7	5.3	-	-	-	-			
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	P
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	62	41.3	72	48	15	10.1	-	-	-	-	2	3.27	.35
Bayan	55	42	56	42.7	21	15.9	-	-	-	-			
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	80	53.3	63	42	7	4.7	-	-	-	-	2	2.66	.45
Bayan	75	57.3	50	38.2	11	8.4	-	-	-	-			
7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	22	14.7	53	35.3	33	22	18	12	24	16	4	1.58	.81
Bayan	16	12.2	51	38.9	33	25.2	15	11.5	16	12.2			

8-Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	49	32.7	46	30.7	33	22	16	10.7	6	4.0	4	8.88	.06
Bayan	60	45.8	29	22.1	17	13	15	11.5	10	7.6			
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	97	64.7	41	27.3	8	5.3	4	2.7	-	-	3	2.63	.45
Bayan	92	70.2	31	23.7	3	2.3	5	3.8	-	-			
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	72	48	43	28.7	19	12.7	12	8	4	2.7	4	2.36	.67
Bayan	69	52.7	36	27.5	10	7.6	11	8.4	5	3.8			
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	70	46.7	50	33.3	19	12.7	11	7.2	-	-	3	.88	.93
Bayan	59	45	49	37.4	15	11.5	8	6.1	-	-			
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	95	63.3	52	34.7	3	2.0	-	-	-	-	2	6.20	.06
Bayan	96	73.3	29	22.1	6	4.6	-	-	-	-			
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	87	58	57	38	6	4.0	-	-	-	-	2	1.60	.66
Bayan	83	64.3	44	33.6	4	3.1	-	-	-	-			
14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	96	64	50	33.3	4	2.7	-	-	-	-	2	.75	.86
Bayan	90	68.7	38	29	3	2.3	-	-	-	-			

15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	83	55.3	59	39.3	8	5.3	-	-	-	-	2	4.78	.09
Bayan	84	64.1	36	27.5	11	8.4	-	-	-	-			
16- Ölçülecek her davranışı puanlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	89	59.3	57	38	4	2.7	-	-	-	-	2	2	.37
Bayan	88	67.2	41	31.3	2	1.5	-	-	-	-			
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	93	62	34	22.7	23	15.3	-	-	-	-	2	.68	.71
Bayan	90	68.7	23	17.6	18	13.8	-	-	-	-			
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	39	26	47	31.3	54	36	4	2.7	6	4	4	.45	.98
Bayan	37	28.2	37	28.2	47	35.9	4	3.1	6	4.6			
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	97	64.7	41	27.3	12	8.0	-	-	-	-	2	3.00	.39
Bayan	95	72.5	28	21.4	8	7.1	-	-	-	-			
20- Öğrencilerden ne beklediğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	88	58.7	54	38	5	3.3	-	-	-	-	2	4.11	.13
Bayan	90	68.7	35	26.7	6	4.6	-	-	-	-			
21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	70	46.7	66	44	11	7.3	-	-	-	-	2	4.61	.20
Bayan	73	55.7	51	38.9	7	5.7	-	-	-	-			



22. Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	42	28	82	54.7	21	14	5	3.3	-	-	3	3.97	.26
Bayan	43	32.8	60	45.8	26	19.8	2	1.5	-	-			
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	5	3.3	53	35.3	13	7.3	10	6.7	69	46	4	3.40	.49
Bayan	6	4.6	37	28.2	12	9.2	5	3.8	71	54.2			
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	7	4.7	78	52	23	15.3	10	6.7	32	21.3	4	4.93	.29
Bayan	9	6.9	55	42	30	22.9	12	9.2	25	19.1			
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	6	4	64	42.7	26	17.3	15	10	39	26	4	5.95	.20
Bayan	7	5.3	38	29	27	20.6	19	14.5	40	30.5			
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	5	3.3	47	31.3	20	13.3	15	10	63	42	4	9.17	.06
Bayan	9	6.9	25	19.1	16	12.2	9	6.9	72	55			
27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	72	48	68	45.3	10	6.6	-	-	-	-	2	3.86	.43
Bayan	63	48.1	63	48.1	5	3.9	-	-	-	-			
28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	8	5.3	83	55.3	14	9.3	4	2.7	41	27.3	4	3.46	.48
Bayan	8	6.1	59	45	12	9.2	5	3.8	47	35.9			

29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	8	5.3	51	34	19	12.7	14	9.3	58	38.7	4	6.89	.14
Bayan	5	3.8	41	31.1	8	6.1	9	6.9	68	51.9			
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	11	7.3	47	31.1	15	10	19	12.7	58	38.7	4	8.23	.08
Bayan	6	4.6	44	33.6	7	5.3	8	6.1	66	50.4			
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	10	6.7	51	34	19	12.7	18	12	52	34.7	4	1.42	.84
Bayan	8	6.1	41	31.3	23	17.6	14	10.7	45	34.4			
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	68	45.3	72	48	10	6.7	-	-	-	-	2	1.00	.61
Bayan	67	51.1	57	43.5	7	5.3	-	-	-	-			
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	21	14	49	32.7	46	30.7	11	7.3	23	15.3	4	.71	.95
Bayan	21	16	44	33.6	40	30.5	10	7.6	16	12.2			
34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.													
Cinsiyet	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Erkek	82	54.7	60	40	8	5.4	-	-	-	-	2	1.22	.75
Bayan	73	55.7	50	38.2	8	6.1	-	-	-	-			

\*P<0.05 (Anlamlı)

Tablo 8’de beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ki yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki  $\chi^2$  sonuçları incelendiğinde; “Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim” ( $\chi^2=8.73$ ; p<0.05), maddesi cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin okul düzeyi değişkeni ile ölçme değerlendirme uygulamalarında ki yeterlik algılarına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 9.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Okul Düzeyine Göre  $\chi^2$  Analizi

1- Yapacağım sınavın amacını belirlerim.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	82	60.3	54	39.7	-	-	-	-	-	-	1	5.06	.03*
Orta.Ö.	68	46.9	77	33.1	-	-	-	-	-	-			
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	67	49.3	69	50.7	-	-	-	-	-	-	1	3.53	.17
Orta.Ö.	77	53.1	68	46.9	-	-	-	-	-	-			
3- Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	74	54.4	57	41.9	5	3.7	-	-	-	-	2	2.20	.33
Orta.Ö.	72	49.7	62	42.8	11	7.6	-	-	-	-			
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	69	50.7	59	43.4	8	5.9	-	-	-	-	2	1.73	.42
Orta.Ö.	78	53.8	63	43.4	4	2.8	-	-	-	-			
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	P
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	62	45.6	59	43.4	17	12.4	-	-	-	-	2	5.04	.17
Orta.Ö.	55	37.9	69	47.6	19	13.1	-	-	-	-			
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	80	58.8	49	36	7	5.1	-	-	-	-	2	5.35	.15
Orta.Ö.	73	50.3	61	42.1	11	7.6	-	-	-	-			

7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	21	14.5	53	35.3	17	11.7	15	10.3	28	19.3	4	27.89	.00*
Orta.Ö.	17	12.5	40	29.4	49	36.0	18	3.2	12	8.8			
8-Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	69	50.7	30	22.1	15	11	16	11.8	6	4.4	4	19.48	.00*
Orta.Ö.	40	27.6	45	31.0	35	24.1	15	10.3	10	6.9			
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	93	68.4	29	21.3	8	5.9	6	4.4	-	-	3	5.76	.12
Orta.Ö.	96	66.2	43	29.7	3	2.1	3	2.1	-	-			
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	74	54.4	35	25.7	9	6.6	12	8.8	6	4.4	4	6.31	.18
Orta.Ö.	67	46.4	44	30.3	20	13.8	11	7.6	3	2.2			
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	81	59.6	38	27.9	11	8.1	6	4.4	-	-	3	21.11	.00*
Orta.Ö.	48	33.1	61	42.1	23	15.9	13	8.9	-	-			
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	90	66.2	39	28.7	7	5.1	-	-	-	-	2	3.24	.20
Orta.Ö.	101	69.7	42	69.7	2	1.4	-	-	-	-			
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	80	58.8	48	35.3	8	5.9	-	-	-	-	2	6.99	.07
Orta.Ö.	90	62.1	53	36.6	2	1.4	-	-	-	-			

14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	91	66.9	40	29.4	5	3.6	-	-	-	-	2	2.33	.51
Orta.Ö.	95	65.5	48	33.1	2	1.4	-	-	-	-			
15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	85	62.5	46	33.8	5	3.7	-	-	-	-	2	1.43	.13
Orta.Ö.	82	56.6	49	33.8	14	9.7	-	-	-	-			
16- Ölçülecek her davranış puanlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	86	63.2	46	33.8	4	2.9	-	-	-	-	2	.88	.64
Orta.Ö.	91	62.8	52	35.9	2	1.4	-	-	-	-			
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	89	65.4	22	16.2	25	18.3	-	-	-	-	2	7.50	.11
Orta.Ö.	94	64.8	35	24.1	16	11	-	-	-	-			
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	23	16.9	39	28.7	58	42.6	6	4.6	10	7.4	4	6.32	.10
Orta.Ö.	53	36.6	45	31	43	29.7	2	1.4	2	1.4			
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	98	72.1	27	19.9	11	8.1	-	-	-	-	2	3.45	.33
Orta.Ö.	94	64.8	42	29	9	6.2	-	-	-	-			
20- Öğrencilerden ne beklendiğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	92	67.6	36	26.5	8	5.9	-	-	-	-	2	6.54	.04*
Orta.Ö.	86	59.3	56	38.6	3	2.1	-	-	-	-			

21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	72	52.9	56	41.2	8	5.8	-	-	-	-	2	.16	.76
Orta.Ö.	71	49	61	42.1	13	9.0	-	-	-	-			
22. Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	46	33.8	72	52.9	17	12.5	1	0.7	-	-	3	7.49	.06
Orta.Ö.	39	26.9	70	48.3	30	20.7	6	4.1	-	-			
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	5	3.7	46	33.8	10	7.4	8	5.9	67	49.3	4	1.17	.88
Orta.Ö.	6	4.1	44	30.3	15	10.3	7	4.8	73	50.3			
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	9	6.6	81	59.6	25	18.4	7	5.1	14	10.3	4	24.14	.00*
Orta.Ö.	7	4.8	52	35.9	28	19.3	15	10.3	43	29.7			
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	7	5.1	62	45.6	37	27.2	15	11	15	11	4	43.76	.00*
Orta.Ö.	6	4.1	40	27.6	16	11	19	13.1	64	44.1			
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	9	6.6	36	26.5	27	19.9	11	8.1	53	39	4	16.27	.00*
Orta.Ö.	5	3.4	36	24.8	9	6.2	13	9	82	56.6			

27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	74	54.4	57	41.9	5	6.6	-	-	-	-	2	6.30	.10
Orta. Ö.	61	42.1	74	51	10	6.9	-	-	-	-			
28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	11	8.1	82	60.3	17	12.5	7	5.1	19	14	4	39.06	.00*
Orta.Ö.	5	3.4	60	41.4	9	6.2	2	1.4	69	47.6			
29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	7	5.1	51	37.5	16	11.8	14	10.3	48	35.3	4	10.04	.04*
Orta.Ö.	6	4.1	41	28.3	11	7.6	9	6.2	78	53.8			
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	8	5.9	55	40.4	11	8.1	16	11.8	46	33.8	4	9.94	.08
Orta.Ö.	9	6.2	36	24.8	11	7.6	11	7.6	78	53.8			
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	10	6.9	56	38.6	19	13.1	6	4.1	54	37.2	4	18.43	.00*
Orta.Ö.	8	5.9	36	26.5	23	16.9	26	19.1	43	31.6			
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	66	48.5	64	47.1	6	4.4	-	-	-	-	2	1.26	.54
Orta.Ö.	69	47.6	65	44.8	11	7.6	-	-	-	-			
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
İlk. Ö.	29	21.3	49	36	48	35.3	7	5.7	3	2.2	4	37.53	.00*
Orta.Ö.	13	9.0	44	30.3	38	26.2	14	9.7	36	24.8			

34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.													
Okul Düzeyi	Tamamen Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p		
	n	%	n	%	n	%	n	%					
İlk. Ö.	79	58.1	53	39	4	2.9	-	-	-	-	2	6.32	.10
Orta.Ö.	76	52.4	57	39.3	12	8.3	-	-	-	-			

Tablo 9’da beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile okul düzeyi değişkeni ile arasındaki  $\chi^2$  sonuçları incelendiğinde; “*Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim*” ( $\chi^2=5.06$ ;  $p<0.05$ ), “*Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım*” ( $\chi^2=27.89$ ;  $p<0.05$ ), “*Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım*” ( $\chi^2=19.48$ ;  $p<0.05$ ), “*Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım*” ( $\chi^2=21.11$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencilerden ne beklediğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgi veririm*” ( $\chi^2=6.54$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım*” ( $\chi^2=24.14$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım*” ( $\chi^2=43.76$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım*” ( $\chi^2=16.27$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım*” ( $\chi^2=39.06$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım*” ( $\chi^2=10.04$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım*” ( $\chi^2=18.43$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.*” ( $\chi^2=37.53$ ;  $p<0.05$ ) maddeleri okul düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin bir seminer/konferansa katılıp katılmama durumu ile ölçme değerlendirme uygulamalarında görel olarak sahip oldukları yeterlik algısına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.



**Tablo 10.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Bir Seminer/konferansa Katılıp Katılmama Durumuna Göre  $\chi^2$  Analizi

1- Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evete	83	76.9	25	23.1	-	-	-	-	-	-	1	38.83	.00*
Hayır	67	38.7	106	61.3	-	-	-	-	-	-			
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evete	67	49.3	69	50.7	-	-	-	-	-	-	1	3.53	.17
Hayır	77	53.1	68	46.9	-	-	-	-	-	-			
3- Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evete	67	62	37	34.3	4	3.7	-	-	-	-	2	7.36	.02*
Hayır	79	45.7	82	47.4	12	6.9	-	-	-	-			
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evete	75	69.4	25	23.1	8	7.4	-	-	-	-	2	30.48	.00*
Hayır	72	41.6	97	56.1	4	2.3	-	-	-	-			
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	P
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evete	59	54.6	38	35.2	6	5.2	5	5.0	-	-	3	38.07	.00*
Hayır	37	21.4	81	46.8	46	26.6	9	5.2	-	-			
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evete	69	63.9	30	27.8	9	8.5	-	-	-	-	2	11.04	.06
Hayır	85	48.6	80	46.2	9	5.2	-	-	-	-			
7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evete	29	21.3	55	50.9	18	16.7	4	3.7	8	7.4	4	35.89	.00*
Hayır	15	8.7	49	28.3	48	27.7	29	16.8	32	18.5			

8-Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	56	51.9	28	25.9	12	11.1	4	3.7	8	7.4	4	21.60	.00*
Hayır	40	30.6	47	27.2	38	22.0	27	15.6	8	4.6			
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	82	75.9	14	13	5	4.6	7	6.5	-	-	3	19.05	.00*
Hayır	107	61.8	58	33.5	6	3.5	2	1.2	-	-			
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	62	57.4	29	26.9	5	4.6	4	3.7	8	7.4	4	21.42	.00*
Hayır	79	45.7	50	28.9	24	13.9	19	11	1	0.6			
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	58	53.7	38	35.2	9	8.3	2	2.8	-	-	3	8.64	.06
Hayır	71	41	61	35.3	25	14.5	16	9.2	-	-			
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	71	65.7	30	27.8	7	6.5	-	-	-	-	2	8.08	.06
Hayır	120	69.4	51	29.5	2	1.2	-	-	-	-			
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	67	62	40	37	1	0.9	-	-	-	-	2	3.59	.31
Hayır	103	59.5	61	35.3	9	5.2	-	-	-	-			
14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	71	65.7	34	31.5	3	3.8	-	-	-	-	2	3.93	.27
Hayır	115	65.5	54	31.2	4	2.3	-	-	-	-			

15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	73	67.6	30	27.8	5	4.6	-	-	-	-	2	5.03	.08
Hayır	94	54.3	65	37.6	14	8.1	-	-	-	-			
16- Ölçülecek her davranışı puanlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	71	65.7	36	33.3	1	0.9	-	-	-	-	2	1.53	.46
Hayır	106	61.3	62	35.8	5	2.9	-	-	-	-			
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	71	65.7	19	17.6	18	16.6	-	-	-	-	2	2.18	.70
Hayır	112	64.7	38	22	23	13.4	-	-	-	-			
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	32	29.6	41	38	28	25.9	4	3.7	3	2.8	4	8.52	.06
Hayır	44	25.4	43	24.9	73	42.2	4	2.3	9	5.2			
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	70	64.8	35	32.4	3	2.8	-	-	-	-	2	9.34	.06
Hayır	122	70.5	34	19.7	17	9.8	-	-	-	-			
20- Öğrencilerden ne beklediğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	70	64.8	31	28.7	7	6.5	-	-	-	-	2	3.88	.14
Hayır	108	62.4	61	35.3	4	2.3	-	-	-	-			
21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	70	64.8	35	32.4	3	2.8	-	-	-	-	2	15.98	.00*
Hayır	73	42.2	82	47.4	18	10.4	-	-	-	-			

22- Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	42	38.9	54	50	10	9.3	2	1.9	-	-	3	9.47	.06
Hayır	43	24.9	88	50.9	37	21.4	5	2.9	-	-			
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	8	7.4	46	42.6	15	13.9	5	4.6	34	31.5	4	28.50	.00*
Hayır	3	1.7	44	25.4	10	5.8	10	5.8	106	61.3			
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	9	6.3	60	55.6	26	24.1	5	4.6	8	7.4	4	23.81	.00*
Hayır	7	4.0	73	42.2	27	15.6	17	9.8	49	28.3			
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	6	5.6	60	55.6	18	16.7	7	6.5	17	15.7	4	32.82	.00*
Hayır	7	4.0	42	24.3	35	20.2	27	15.6	62	35.8			
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	11	10.2	41	38	26	24.1	3	2.8	27	25	4	63.53	.00*
Hayır	3	1.7	31	17.9	10	5.8	21	12.1	108	62.4			
27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	46	42.6	56	51.9	6	5.5	-	-	-	-	2	2.90	.57
Hayır	89	51.4	75	43.4	9	5.2	-	-	-	-			
28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	11	10.2	77	71.3	4	3.7	2	1.9	14	13	4	46.89	.00*
Hayır	5	5.7	65	37.6	22	12.7	7	4.0	74	42.8			

29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	10	9.3	53	49.1	12	11.1	7	6.5	26	24.1	4	40.34	.00*
Hayır	3	1.7	39	22.5	15	8.7	16	9.2	100	57.8			
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	14	13	49	45.4	4	3.7	10	9.3	31	28.7	4	36.29	.00*
Hayır	3	1.7	42	24.3	18	10.4	17	9.8	93	53.8			
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	15	13.9	49	45.4	17	15.7	7	6.5	20	18.5	4	40.68	.00*
Hayır	3	1.7	43	24.9	25	14.5	25	14.5	77	44.5			
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	74	68.5	32	29.6	2	1.9	-	-	-	-	2	30.54	.00*
Hayır	61	35.3	97	56.1	15	8.7	-	-	-	-			
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	29	26.9	51	47.2	17	15.7	5	4.6	6	5.6	4	50.53	.00*
Hayır	13	7.5	42	24.3	69	39.9	16	9.2	33	19.1			
34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.													
Seminer	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Evet	62	57.4	40	37	6	5.5	-	-	-	-	2	2.13	.55
Hayır	93	53.8	70	40.5	10	5.8	-	-	-	-			

\*P<0.05 (Anlamlı)

Tablo 10’da beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algıları ile bir seminer/konferans katılıp katılmama değişkeni arasındaki  $\chi^2$  sonuçları incelendiğinde; *“Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim”* ( $\chi^2 =38.83$ ;  $p<0.05$ ), *“Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım”* ( $\chi^2=7.36$ ;  $p<0.05$ ), *“Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım”* ( $\chi^2=30.48$ ;  $p<0.05$ ), *“Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım”* ( $\chi^2 =35.89$ ;  $p<0.05$ ), *“Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım”* ( $\chi^2=21.60$ ;  $p<0.05$ ), *“Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim”* ( $\chi^2=19.05$ ;  $p<0.05$ ), *“Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım”* ( $\chi^2 =21.42$ ;  $p<0.05$ ), *“Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım”* ( $\chi^2 =15.98$ ;  $p<0.05$ ), *“Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım”* ( $\chi^2 =28.50$ ;  $p<0.05$ ), *“Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım”* ( $\chi^2 =23.80$ ;  $p<0.05$ ), *“Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım”* ( $\chi^2 =32.82$ ;  $p<0.05$ ), *“Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım”* ( $\chi^2 =65.53$ ;  $p<0.05$ ), *“Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım”* ( $\chi^2 =46.89$ ;  $p<0.05$ ), *“Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım”* ( $\chi^2 =40.34$ ;  $p<0.05$ ), *“Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım”* ( $\chi^2 =36.29$ ;  $p<0.05$ ), *“Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım”* ( $\chi^2 =40.68$ ;  $p<0.05$ ), *“Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım”* ( $\chi^2 =30.54$ ;  $p<0.05$ ), *“Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.”* ( $\chi^2 =50.53$ ;  $p<0.05$ ) maddeleri seminer/konferansa katılıp katılmama açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yılı ile ölçme değerlendirme uygulamalarında görel olarak sahip oldukları yeterlik algısına ilişkin  $\chi^2$  sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Hizmet Yılına Göre  $\chi^2$  Analizi

1- Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	86	44.8	106	52.2	-	-	-	-	-	-	1	17.97	.00*
10 Üstü	64	71.9	25	46.6	-	-	-	-	-	-			
2-Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	83	43.2	109	56.7	-	-	-	-	-	-	2	15.83	.00*
10 Üstü	61	68.5	28	31.4	-	-	-	-	-	-			
3- Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	90	46.9	88	45.8	14	7.3	-	-	-	-	2	7.47	.02*
10 Üstü	56	62.9	31	34.8	2	2.2	-	-	-	-			
4-Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	91	47.4	95	49.5	6	3.1	-	-	-	-	2	9.80	.00*
10 Üstü	56	62.9	27	30.3	6	6.7	-	-	-	-			
5-Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	P
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	68	35.4	96	50	28	14.6	-	-	-	-	2	9.77	.00*
10 Üstü	49	55.1	32	36	8	9.0	-	-	-	-			
6-Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	93	48.4	86	44.8	13	6.8	-	-	-	-	2	9.10	.03*
10 Üstü	60	67.4	24	27	5	5.2	-	-	-	-			
7-Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	24	12.5	59	30.7	49	25.5	27	14.1	33	17.2	4	14.49	.00*
10 Üstü	14	15.7	45	50.6	17	19.1	6	6.7	7	7.9			

8-Ölçme aracını geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	69	35.9	52	27.1	35	18.2	27	14.1	9	4.7	4	7.50	.11
10 Üstü	40	44.9	23	25.8	15	16.9	4	4.5	7	7.9			
9-Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	116	60.4	62	32.3	9	4.7	5	2.6	-	-	3	14.35	.00*
10 Üstü	73	82	10	11.2	2	2.2	4	4.5	-	-			
10-Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	92	47.9	57	29.7	23	12	16	8.3	4	2.1	4	5.16	.27
10 Üstü	49	55.1	22	24.7	6	6.7	7	7.9	5	5.6			
11-Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	84	43.8	69	35.9	26	13.5	3	6.8	-	-	3	1.75	.78
10 Üstü	45	50.6	30	33.7	8	9.0	6	6.7	-	-			
12-Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	124	64.6	63	32.8	5	2.6	-	-	-	-	2	5.04	.08
10 Üstü	67	75.3	18	20.2	4	4.5	-	-	-	-			
13-Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	115	59.9	68	35.4	9	4.7	-	-	-	-	2	2.30	.51
10 Üstü	55	61.8	33	37.1	1	1.1	-	-	-	-			
14-Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	129	67.2	59	30.7	4	2.1	-	-	-	-	2	4.79	.19
10 Üstü	57	64	29	32.6	3	3.3	-	-	-	-			



15-Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	111	57.8	69	35.9	12	6.2	-	-	-	-	2	1.31	.52
10 Üstü	56	62.9	26	29.2	7	7.9	-	-	-	-			
16- Ölçülecek her davranışı puanlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	114	59.4	75	39.1	3	1.6	-	-	-	-	2	5.24	.07
10 Üstü	63	70.8	23	25.8	3	3.4	-	-	-	-			
17-Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	122	63.5	42	21.9	28	14.6	-	-	-	-	2	3.05	.55
10 Üstü	61	68.5	15	16.9	13	14.6	-	-	-	-			
18-Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	51	26.6	49	25.5	75	39.1	6	3.7	11	5.7	4	8.76	.07
10 Üstü	25	28.1	35	39.3	26	29.2	2	2.2	1	1.1			
19-Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	129	67.2	46	24	17	8.9	-	-	-	-	2	3.14	.37
10 Üstü	63	70.8	23	25.8	3	3.4	-	-	-	-			
20- Öğrencilerden ne beklediğini ve öğrencilerin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	117	60.9	69	35.9	6	3.1	-	-	-	-	2	3.41	.18
10 Üstü	61	68.5	23	25.8	5	5.6	-	-	-	-			
21- Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	89	46.4	86	44.8	17	8.8	-	-	-	-	2	5.78	.12
10 Üstü	54	60.7	31	34.8	4	4.5	-	-	-	-			

22- Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	58	30.2	98	51	31	16.1	5	2.6	-	-	3	.18	.98
10 Üstü	27	30.3	44	49.4	16	18	2	2.2	-	-			
23- Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	8	4.2	59	30.7	16	8.3	10	5.2	99	51.6	4	1.02	.91
10 Üstü	3	3.4	31	34.8	9	10.1	5	5.6	41	46.1			
24- Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını gösteren çizelgeler hazırlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	13	6.8	91	47.4	30	15.6	18	9.4	40	20.8	4	6.54	.16
10 Üstü	3	3.4	42	47.2	23	25.8	4	4.5	17	19.1			
25- Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	12	6.2	62	32.3	37	19.3	28	14.5	53	27.6	4	9.10	.06
10 Üstü	1	1.1	40	44.9	16	18	6	6.7	26	29.2			
26- Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	10	5.2	42	21.9	23	12	23	12	94	49	4	12.21	.02*
10 Üstü	4	4.5	30	33.7	13	14.6	1	1.1	41	46.1			
27- Öğrenciyi değerlendirirken sonuca değil sürece dikkat ederim.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	95	49.5	87	45.3	10	5.2	-	-	-	-	2	5.51	.24
10 Üstü	40	44.9	44	49.4	5	5.6	-	-	-	-			
28- Değerlendirme yaparken öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini sağlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	12	6.2	92	47.9	22	11.5	7	3.6	59	30.7	4	4.78	.31
10 Üstü	4	4.5	50	56.2	4	4.5	2	2.2	29	32.6			

29- Değerlendirme yaparken öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	10	5.2	61	31.8	19	9.9	16	8.3	86	44.8	4	.69	.95
10 Üstü	3	3.4	31	34.8	8	9.0	7	7.9	40	44.9			
30- Öğrencinin arkadaşını değerlendirmesini yada kendini değerlendirmesi sürecini değerlendirmenin bir parçası olarak kabul edip nota yansıtırım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	10	5.2	63	32.8	16	8.3	19	9.9	84	43.8	4	1.01	.91
10 Üstü	7	7.9	28	31.5	6	6.7	8	9.0	40	44.9			
31- Değerlendirme sürecine velinin de katılımını sağlarım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	11	5.7	55	28.6	25	13	26	13.5	75	39.1	4	9.70	.06
10 Üstü	7	7.9	37	41.6	17	19.1	6	6.7	22	24.7			
32- Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	79	41.1	98	51	15	7.8	-	-	-	-	2	12.61	00*
10 Üstü	56	62.9	31	34.8	2	2.2	-	-	-	-			
33-Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	25	13	54	28.1	68	35.4	15	7.8	30	15.6	4	12.04	02*
10 Üstü	17	19.1	39	43.8	18	20.2	6	6.7	9	10.1			
34-Öğrencinin derse katılımına (sürece) daha yüksek not veririm.													
Hizmet Yılı	Tamamen Yeterliyim		Oldukça Yeterliyim		Orta Düzeyde Yeterliyim		Biraz Yeterliyim		Hiç Yeterli Değilim		Sd	$\chi^2$	p
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
1-10 Yıl	109	56.8	75	39.1	8	4.2	-	-	-	-	2	4	.26
10 Üstü	46	51.7	35	39.3	8	9	-	-	-	-			

\*P<0.05 (Anlamlı)

Tablo 11’de beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında görel olarak sahip oldukları yeterlik algıları ile hizmet yılı değişkeni arasındaki  $\chi^2$  sonuçları incelendiğinde; “*Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim*” ( $\chi^2=17.97$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencilerin duyuşsal (ilgi,tutum v.b.) özelliklerini dikkate alırım*” ( $\chi^2=15.83$ ;  $p<0.05$ ), “*Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım*” ( $\chi^2=7.47$ ;  $p<0.05$ ), “*Ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alırım*” ( $\chi^2 =9.80$ ;  $p<0.05$ ), “*Her ünite için ölçme ve değerlendirme yaparım*” ( $\chi^2=9.77$ ;  $p<0.05$ ), “*Ölçmek istediğim davranışlar için uygun koşullar oluştururum*” ( $\chi^2=9.10$ ;  $p<0.05$ ), “*Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım*” ( $\chi^2 =14.49$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim*” ( $\chi^2 =14.35$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencinin çalışmaları, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım*” ( $\chi^2=12.21$ ;  $p<0.05$ ), “*Değerlendirme yaparken öğrencinin kişisel çalışmalarını dikkate alırım*” ( $\chi^2=12.60$ ;  $p<0.05$ ), “*Öğrencilere kendilerinin de seçebileceği bireysel/grup projeleri veririm.*” ( $\chi^2=12.04$ ;  $p<0.05$ ) maddeleri ile hizmet yılı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

## 5. TARTIŞMA

Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algılarının incelenmesi amacı ile yapılan araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar literatür ışığında tartışılacaktır.

Araştırma sonucu, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını çoğunlukla kullandıklarını göstermektedir. Erdemir (2007) araştırmasında, öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olarak yapılıp yapılmadığına ilişkin inançları konusunda öğretmenlerin % 44.6'sı çoğu zaman seçeneğini işaretlemişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenlerin % 49.3'ü öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinin ölçme – değerlendirme kurallarına uygun olarak yapıldığına inanmaktadır (4). Bu görüşün öğretmenler tarafından belirtilmiş olması önemlidir. Beden eğitimi öğretmenlerinin en çok kullandıkları seçeneklerden biri olan bireysel gelişime dikkat etme seçeneğine paralel sonuç gösteren Balyan'ın (2003) araştırmasında da, “Değerlendirmelerde bireysel gelişime dikkat ederim” sorusuna öğretmenlerin %56.9'u katılıyorum cevabı vermiştir (16). Aynı şekilde ölçülecek her davranışı puanlarım seçeneğine verilen cevaplar Candur (2007) ve Kaya (2004)'ün çalışmalarının sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar bizim bulgularımızı destekler niteliktedir (171, 172).

Araştırmamızda beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları içinde en az oranda kullandıkları dört seçenek; video, portfolyo, akran değerlendirme ve yazılı sınavlardır. Portfolyo ve akran değerlendirme alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri içerisinde yer almaktadır (111). Flowers ve diğerleri (2005)'in yaptığı araştırma sonucunda da öğretmenler, alternatif değerlendirmenin en büyük etkisinin değerlendirme sürecini uzatması ve iş yükünde artışa yol açması olarak belirtmeleri uygulamalarının az kullanılma sebebi olarak gösterilebilir (173). Benzer şekilde Orhan (2007) da yaptığı çalışmada da programın değişmesine rağmen öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha az kullandıkları belirtilmektedir. Öğretmenlerin %57'si bu tür yöntemleri kullanmanın zaman açısından sıkıntı oluşturduğunu düşünmektedir (174).

Arık (2006) araştırmasında öğretmenlerin “portfolyo” kavramı ile ilgili kavrama düzeyine bakmıştır (175). Öğretmenlerin %76'sında yanlış kavrama, %7'sinde ise kavram yanılgısı olduğu bulunmuştur. Portfolyo değerlendirme kavramı, öğretim

sürecine daha çok son yıllarda giren bir kavramdır ve öğrenci başarısındaki gelişimin izlenerek belirlenmesi amacını taşımaktadır. Özellikle bu kavramı yanlış algılayan öğretmenler dikkate alındığında, öğretim sürecine yeni giren bu uygulamanın fazla bilinmediği görülmektedir. Benzer şekilde Parmaksız'ın (2004) araştırmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin %70.6'sı portfolyo değerlendirmeyi hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir (176). Verilen bu araştırma sonuçları bizim bulgularımızı destekler niteliktedir.

Yıldız'ın (2006) araştırmasında da, araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin yaklaşık yarısının görsel ve işitsel öğretim teknolojileri kullanmadıkları görülmüştür. Aynı araştırmada beden eğitimi öğretmenlerine derslerinde görsel ve işitsel öğretim teknolojilerini hangi nedenden dolayı kullanmadıkları sorulmuş ve kullanmama nedeni olarak birinci sırada “okulda olmaması”, ikinci sırada ise “derslerinin kullanmayı gerektirmemesi” ifadelerini öne sürdükleri görülürken (177), benzer şekilde Yılmaz'ın (2007) araştırmasında da, “performansın görüntülü olarak değerlendirilmesi” seçeneğine araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenin %94'ü hiçbir zaman seçeneğini işaretlediği bulunmuştur (18). Beden eğitimi derslerinin büyük oranda uygulamalara dayalı olması, öğretmenlerin yazılı sınavları daha az kullanmasının nedeni olarak düşünülebilir.

Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının oranlarına bakıldığında (Tablo 3); Beden eğitimi öğretmenlerinin görece olarak kendilerini yetersiz olarak algıladıkları ölçme-değerlendirme uygulamalarından derecelene ölççeği alternatif ölçme yönteminin (100), portfolyo ve akran değerlendirme ise alternatif değerlendirme yönteminin içinde yer almaktadır (133). Doğan (2005)'in araştırmasında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları hakkında öğretmenlerin % 20'sinin “hiç bilgileri olmadığı”, sonucu ortaya çıkmıştır (178). Güneş ;(2007)'nin araştırmada da “çok yönlü değerlendirme için alternatif ölçme araçlarını belirleyebilme” yeterliğine tam olarak sahip olduğunu düşünen 60 kişi grubun %19,7'sini oluşturmaktadır (42).

Yıldız (2006) da araştırmasında beden eğitimi öğretmenlerinin yaklaşık yarısının görsel ve işitsel öğretim teknolojileri kullanmadıkları, dörtte birinin ise ara sıra kullandığı görülmüştür (177). Türkiye'de genel olarak öğretmenlerimizin, okullarında olmasına rağmen görsel ve işitsel öğretim teknolojilerini öğrenme-öğretme ortamlarında

kullanmaması yaşanan bir gerçektir. Yapılan birçok araştırma bu sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin, öğretim teknolojilerini etkili bir biçimde kullanabilme ve gelişen teknolojileri takip etme adına ciddi bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğu düşünülmektedir (179).

Hamdan'nın (180) yaptığı araştırmada araştırmaya katılan öğretmenlerinin yarısının, bilimdeki ve teknolojiadaki gelişmeleri takip etmek amacıyla hizmet içi eğitime katıldıklarını ortaya çıkarmıştır. Beden eğitimi öğretmenlerinin de bu yönde bir ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma durumlarına cinsiyet açısından bakıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ) (Tablo 4). Yılmaz'ın (2007) yaptığı araştırmada da beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinde cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmadığı ortaya çıkmıştır (18). Bu bulgu bizim araştırmamızı doğrudan desteklemektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma durumlarına okul düzeyi açısından bakıldığında (Tablo 5); ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ortaöğretimde görev yapanlara oranla uygulamaları daha çok kullandıkları bulunmaktadır.

*“Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım”* ( $X^2=14.62$ ;  $p<0.05$ ) ve *“Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım”* ( $X^2=12.62$ ;  $p<0.05$ ) davranışlarına ise ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin ilköğretimde görev yapanlara oranla daha çok katılım göstermişlerdir

Ülkemizde, ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde, yasalarda öngörülen hususların ve bilimsel gerçeklerin uygulamaya yansımamasının bir çok nedenleri olabilir. Bu nedenlerin başında; öğrencinin akademik başarısını geçerli ve güvenilir bir biçimde değerlendirmeye olanak veren ölçme araçlarının yeterince geliştirilememiş olması, yöneticilerin ve öğretmenlerin bu konuda bilimsel araştırma bulgularını yeterince dikkate alan bir uygulama içinde olmamaları gibi nedenlerin geldiği söylenebilir. Bu arada, diğer bazı nedenlerin yanında; liselerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi sorunlarına yönelik araştırmaların ülkemizde henüz yeterince yapılamamış olması da önemli bir neden

olarak görünmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar çoğaldıkça ve uygulamadaki aksaklıklar ortaya kondukça gerekli düzenlemelerin zamanla uygulamaya yansıtacağı düşünülebilir, beklenebilir (181).

Araştırma sonucuna paralellik gösteren çalışmalarından biri olan Yılmaz (2007)'nin yaptığı araştırmada “Ölçüm aracının hedef davranışlar içermesi”, “Ölçüm aracının dersin hedeflerine uygunluğu” konularındaki görüşlerin ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri tarafından benimsendiği bulunmuştur (18). Yine Erdemir (2007) tarafından yapılan bir araştırmada öğrenci başarısını belirlemede en önemli faktör nedir sorusuna; ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, %32.1'i “öğrencilere kazandırılacak hedef ve davranışlar” olarak cevap vermiştir. Aynı araştırmada sınav sorularının hazırlanması sırasında belirtke tablosundan yararlanılması yönündeki öneriye ilköğretim birinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin, %25.4'ü her zaman yararlanılmalı yönünde görüş bildirmiştir (4). Sınav soruları hazırlanırken, sınavda yer alacak soruların dengeli bir şekilde dağılmasını ve soruların dersin amaçları ile ilgili olmasını sağladığı için belirtke tablosunun kullanılması sınavın geçerliliğini artıracaktır.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma durumlarına ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminer, konferans veya bilimsel bir etkinliğe katılıp katılmama açısından bakıldığında; ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminer, konferans veya bilimsel etkinliğe katılan beden eğitimi öğretmenleri katılmayanlara oranla daha çok katılım göstermişlerdir.

Schafer ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmada, puanlama yönergesi eğitimi almış öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde daha etkili oldukları bulgusu, araştırmadan elde edilen bulguyu desteklemektedir (182). Ulutaş (2003) araştırmasında, ölçme ve değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin daha yeterli buldukları bulunmuştur (153). Ölçme ve değerlendirme alanında eğitim almanın, öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına daha çok katılmalarına yol açtığı söylenebilir. Kalkavan ve ark'nın (2001) beden eğitimi öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili yaptığı araştırmada ise hizmet öncesi eğitimin yetersiz olduğu, meslek içi eğitimin kesinlikle gerekli olduğu, öğretmenlerin bu yönde kurslara katılmaları gerektiğini belirtilmiştir (183). Mesleki eğitim ile ilgili kurslara katılmak



yeni bilgilerin öğrenilmesine ve uygulamaların daha etkin kullanılmasına neden olabilmektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma durumlarına hizmet yılı açısından bakıldığında (Tablo 7); 10 ve üstü hizmet yılına sahip beden eğitimi öğretmenleri 1-10 hizmet yılına sahip olanlara oranla daha çok katılım göstermişlerdir.

Bu sonuç 10 ve üstü hizmet yılına sahip beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanma oranlarının arttığını göstermektedir. Nalbantoğlu'nun araştırmasında 24 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sınav sorularını hazırlarken öğrencilerin önceki öğrenim yaşamlarını göz önünde bulundurma davranışına katılım oranları, 6-11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir (39). Topal'ın (1999) araştırmasında, mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin, öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin amacına uygun davranma eğilimi içine girdikleri görülmüştür (164). Güllü (2006)'nın araştırmasında da öğretmenlerin %69.0'u eğitimleri esnasında aldıkları ölçme değerlendirme derslerini yeterli bulmazken, %51.7'si ölçme değerlendirme derslerinin yetersizliğinin nedeni olarak teorik derslere ağırlık verilmesi olduğunu belirtmektedir (184).

Genç öğretmenlerin üniversite aldıkları mesleki eğitim ile kıdemli öğretmenlerin aldıkları mesleki eğitimin farklı olduğu düşünüldüğünde; genç öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarını kullanım oranlarının düşüklüğü, aldıkları eğitimi meslek yaşamlarında etkili kullanamadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca, müfettişlere ve idareye yaptıkları her şeyi belgeleme zorunlulukları nedeniyle özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler yenilikleri uygulamakta çekince gösterebiliyorlar Kıdemli öğretmenler ise deneyimlerine dayanarak istediği ölçme aracını kullanabilmekte yönetmelikleri bir şekilde aşabilmektedir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görece olarak sahip olduklarını düşündükleri ölçme ve değerlendirme yeterliklerine cinsiyet açısından bakıldığında (Tablo 8); "*Yapacağım sınavın amacını belirlerlerim*" ( $X^2=8.73$ ;  $p<0.05$ ), davranışlarında bayan beden eğitimi öğretmenleri erkeklere oranla daha yeterli görmektedir. Nalbantoğlu'da araştırmasında, öğretmenlerin öğrenci başarısının takibini

ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olarak yaptığını, ancak bu konuda öğretmenler arasında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür (39).

Ölçme ve değerlendirmenin subjektif görüşlerle, ölçme-değerlendirme kurallarına bağlı olmayan, tahminlere dayanan bir anlayışla gerçekleştirilmesi eğitim sisteminde olumsuz sonuçlar doğurabilir. Bu olumsuzlukların meydana gelmemesi ve öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirme kurallarına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için, her öğretmenin yeterli alan bilgisine sahip olmasının yanı sıra, ölçme ve değerlendirme ile ilgili mesleki bilgilere de sahip olması ve uygulayabilmesi eğitim-öğretim açısından önemlidir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görel olarak sahip olduklarını düşündükleri ölçme ve değerlendirme yeterliklerine okul düzeyi açısından bakıldığında (Tablo 9); ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenleri ortaöğretimde görev yapanlara oranla kendilerini görel olarak daha yeterli görmektedir. Bu yönde Güven (2001) tarafından yapılan ilköğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışmada; 120 sınıf öğretmenin %77 gibi önemli bir çoğunluğu ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve bu alandaki bilgi ve beceriler açısından kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir (185). Çakan'ın (2004) ilk ve ortaokuldaki öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarını ve yeterlik düzeylerini belirlemek için yaptığı araştırmasında da ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli görmektedir (169). Önce yapılan bu araştırma sonuçları bizim araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. İlköğretimdeki öğretmenlerin kendilerini daha yeterli görmelerinin nedeni ise ilköğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerini mesleğe daha fazla adadıkları, denetim mekanizmalarının daha fazla olmasından kaynaklandığı biçiminde açıklanabilir.

İlköğretimde görev yapan beden öğretmenlerin ortaöğretimde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinden daha yeterli çıkması; 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçirilen ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ağırlık verilmesi istenen yeni ilköğretim programının olduğu düşünülmektedir. Zhang ve Burry (2003) 297 ilköğretim ve ortaöğretim de görevli öğretmenin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini ne düzeyde yeterli algıladıklarını ve ne tür ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaptıklarını incelemişlerdir. Araştırmada, ilköğretim

öğretmenlerinin objektif test türleri içerisinde alternatif ölçme tekniklerini daha çok kullandıkları saptanmıştır (186).

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görel olarak sahip olduklarını düşündükleri ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminer, konferans veya bilimsel bir etkinliğe katılıp katılmama açısından bakıldığında (Tablo 10); ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminer, konferans veya bilimsel bir etkinliğe katılan beden eğitimi öğretmenleri katılmayanlara oranla kendilerini daha yeterli algılamaktadır.

Ulutaş (2003) araştırmasında, ölçme ve değerlendirme eğitimi alan öğretmenlerin daha yeterli buldukları bulunmuştur (153). Ölçme ve değerlendirme alanında eğitim almanın, öğretmenlerin, bu konuda kendilerini yeterli algılamalarına yol açtığı söylenebilir. Kalkavan ve ark'nın (2001) beden eğitimi öğretmenlerinin meslekleriyle ilgili yaptığı araştırmada ise hizmet öncesi eğitimin yetersiz olduğu, meslek içi eğitimin kesinlikle gerekli olduğu, öğretmenlerin bu yönde kurslara katılmaları gerektiğini belirtilmiştir (183). Mesleki eğitim ile ilgili kurslara katılmak yeni bilgilerin öğrenilmesine ve uygulamaların daha etkin kullanılmasına neden olabilmektedir.

Bilgili öğretmenler bu bilgilerini eğitim-öğretim sürecinde kullanacaklardır. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirme alanında özel bir eğitime katılanların katılmayanlara oranla edindikleri bilgiyi kullanmaları hem beklenen ve hem de doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görel olarak sahip olduklarını düşündükleri ölçme ve değerlendirme yeterliklerine hizmet yılı açısından bakıldığında (Tablo 13); 10 ve üstü hizmet yılına sahip beden eğitimi öğretmenleri 1-10 hizmet yılına sahip olanlara oranla daha yeterli görmektedir. Bu sonuç beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet yılı arttıkça görel olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarında kendilerini daha yeterli gördüklerini göstermektedir.

Güllü (2006) ve Erdemir'in (2007) araştırmalarında da anketi cevaplayan öğretmenlerin yarıdan fazlası eğitimleri esnasında aldıkları ölçme değerlendirme derslerini yeterli bulmamaktadır (184, 4). Bir dersin hedefleri belirlendikten sonra, ikinci adım hedefi tanımlayan davranışları çıkarmaktır. Her özel hedef, o hedefi oluşturan davranışlar saptanmak suretiyle tanımlanır. Üçüncü adımda, saptanan her

davranış için, o davranışın gözlenebileceği bir ölçme durumu yaratılır. Bu durum cevaplandırılacak bir soru veya bir test maddesidir. Bir öğretmen davranış analizi yapmamış ise, o konuda kaç soru soracağını ve sorulan sorularının ne gibi bilgileri yoklayacağını açık, seçik olarak ortaya koyamaz. Hedefler ayrıntılı davranışlarla tanımladıktan sonra, sınav için soru hazırlamak veya test maddesi yazmak kolaylaşır (187).

Öğretmenlerin çalışmasını kolaylaştıran ve sınavın geçerliliğini sağlayan bu davranışın 10 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler tarafından daha çok kabul görmesi onların mesleki deneyimden kaynaklanmış olabileceği sanılmaktadır. Ayrıca yeni bilgilerle donanmış olmalarına karşın yeni mezun öğretmenlerle, uzun yıllar görev yapmış öğretmenlerin arasında belirgin bir farkın çıkması üniversitede alınan bilgilerin meslek yaşamında yeterince hayata geçirilemediğini göstermektedir.

## 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

1- Elde edilen bulgulara göre; beden eğitimi öğretmenleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarından, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alma en çok, portfolyo uygulamaları ve akran değerlendirme ise en az katılım gösterdiği seçenek olarak bulunmuştur.

2- Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin görel olarak sahip oldukları ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarından, ölçme sonuçlarından öğrencilerin haberdar edilmesi en çok, öğrencileri gözlemlerken video kullanma ise kendilerini en az yeterli algıladıkları seçenek olarak bulunmuştur.

3- Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Okul düzeyine göre ilköğretimde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin ortaöğretimde çalışanlara oranla seçeneklere daha çok katıldıkları, ortaöğretimde çalışanların ise video kullanma ve ölçme aracının güvenilirliğini sağlama seçeneklerine daha çok katıldıkları bulunmuştur. Bir seminere/konferansa katılan beden eğitimi öğretmenlerinin katılmayanlara oranla, ölçme ve değerlendirme uygulamalarını daha çok kullandıkları bulunmuştur. Hizmet yılına göre incelediğimizde, 10 ve üstü hizmet yılına sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin, 1-10 hizmet yılına sahip olanlara oranla uygulamalara daha çok katılım gösterdikleri bulunmuştur.

4- Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında cinsiyete göre, yapılacak sınavın amacını belirleme seçeneğinde erkek öğretmenlerin görel olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Okul düzeyine göre ilköğretimde çalışan beden eğitimi öğretmenlerinin ortaöğretimde çalışanlara oranla, bir seminere/konferansa katılanların katılmayanlara oranla, 10 ve üstü hizmet yılına sahip olan beden eğitimi öğretmenlerinin ise 1-10 hizmet yılına sahip olanlara oranla görel olarak kendilerinin daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında aşağıdaki öneriler getirilebilir;

- Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarının teorik ve uygulamalı olarak iki şekilde sağlanmasının yararlı olacağı düşünülmekte ve önerilmektedir.

- Milli Eğitim Bakanlığı'nın beden eğitimi öğretmenlerini kısa sürede ölçme değerlendirme seminerinden geçirmesi mümkün görülmemektedir. Bu yüzden MEB bünyesinde ölçme- değerlendirme ile ilgili bir birim kurulmalıdır. Ölçme – değerlendirme alanında uzman olan kişilere burada görev verilmelidir.
- MEB bünyesinde oluşturulacak ölçme.-değerlendirme biriminde görev alacak uzman kişilere illerde öğretmenler için açılan ölçme-değerlendirme seminerlerinde görev verilmesi ve ölçme-değerlendirme konusunda uygulamalı çalışma yaptırılması sağlanmalıdır. Öğretmenlere MEB tarafından verilen ölçme-değerlendirme seminerlerinin sayısı artırılmalı ve tüm öğretmenlerin bu seminerlerden faydalanması sağlanmalıdır.

## 7. KAYNAKLAR

- 1- **Tekin H.** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. 7. Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi, **2000**.
- 2- **Karaca E.** Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme yeterliklerine ilişkin algıları. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, **2003**.
- 3- **Fidan N, Erden M.** Eğitime Giriş. 5. Baskı, Ankara: Meteksan Matbaacılık. **1994**
- 4- **Erdemir ZA.** İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş, **2007**.
- 5- Bekiroğlu FO. Ölçme ve Değerlendirmede Alternatif Yöntemler ve Portfolyo Kullanımı. Erişim:<http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/makale5.doc>. Erişim tarihi: 02.12.2006
- 6- **Başoğlu B.** Ankara ili devlet liselerinde görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki sorunları üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **1995**.
- 7- **Daniel LG, King DA.** Knowledge and use of testing and measurement literac of elementary and secondary teachers. *Journal of Educational Research*, **1998**; 91 (6): 331-344.
- 8- **Kubiszyn T, Borich G.** Educational Testing and Measurement: Classroom Application and Practice, 5th. Ed, New York: HarperCollins, **1996**.
- 9- **Ertürk S.** *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara:Yelken tepe Yayınları, **1975**; 169-170.
- 10- **Özcelik DA.** *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları,**1998**: 309.
- 11- **Law B, Eckes M.** Assesment and ESL. Canada: Peguis Publishers, **1995**.
- 12- **Pierce, LV, O'malley JM.** Performance and Portfolio Assessment for Language Minority Students. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education, **1992**.
- 13- **Erkuş A.** *Sınıf Öğretmenleri İçin Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Ekinoks, **2006**: 103-104.
- 14- **Öztürk M.** *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, **2005**; 351-352.
- 15- **Küçükahmet L.** *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel, **2000**: 161-171.
- 16- **Balyan M.** Beden Eğitimi dersinde başarı notu değerlendirmesi üzerine bir yaklaşım. Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, **2003**.
- 17- **Kasap H.** *Eğitim ve Spor Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. İstanbul: Beyaz Yayınları, **1999**: 28-31.
- 18- **Yılmaz G.** Ankara'daki merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2007**.
- 19- **Rosenshine B.** Teaching Behaviors and Student Achievement. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales, **1971**.
- 20- **Amstrong RJ.** The Development and Evaluation of Behavioral Objectives, Washington Ohio: **197**.

- 21- **Çalışkan M.** *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, **2001**:235-236.
- 22- **Harlen W.** *Teaching, Learning & Assessing Science5-12*. London: Sage, **2000**: 108-116.
- 23- **Zurawski RM.** Making the most of exams: Procedures for item analysis. *The National Teaching & Learning Forum*, **1998**; 7(6):21-23.
- 24- **Özmen H, Karamustafaoglu O.** Lise 2. sınıf fizik-kimya sınav sorularının ve öğrencilerin enerji konusundaki başarılarının bilişsel gelişim seviyelerine göre analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **2006**; 14(1): 91-93.
- 25- **Kaynak S.** Ortaöğretimdeki branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hatay, **2000**.
- 26- **Stiggins RJ.** Assessment, student confidence, and school success, *Phi Delta Kappan*, **1999**; 81(3): 191-198.
- 27- **Yıldız İ, Uyanık N.** Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **2004**; 12(1): 97-104.
- 28- **Beydoğan H.** Okullarda Ölçme ve Değerlendirme. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayın no:72, **1998**.
- 29- **Cumming J, Maxwell G.** Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education*, **1999**; 6(28): 2180-195.
- 30- **BaykuL Y.** Eğitim sisteminde değerlendirme. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, **1992**; 85-94.
- 31- **Erdoğan H, Ural M, Tüzün M.** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Kadioğlu Mat, **1980**.
- 32- **Melograno V.S.** Designing The Physical Education Curriculum. United States: Human Kinetics, **1998**.
- 33- **Wuest DA, Bucher CA.** Foundations of Physical Education And Sport. 12th Ed. New York; San Francisco, California: McGraw-Hill, **1991**.
- 34- **Kasap H, Karagözoğlu C, Kemertaş İ.** Eğitim ve Spor Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. İstanbul: Beyaz Yayınları, **1999**.
- 35- **Smith TK, Cestara NG.** *Student Cendered Phsical Education*. United States: Human Kinetics, 1998:27-33.
- 36- **Safrit MJ, Wood TW.** Measurement Concepts in Physical Education and Exercise Science. United States: Human Kinetics, **1989**.
- 37- **Strand BN, Wilson R.** *Assesing Sport Skills*. United States: Human Kinetics, **1993**: 3(8): 96-99.
- 38- **Pauer V, Pangrazi RP.** *Dynamic Physical Education for Elementary School Children*. United States, **1989**: 3-5,39.
- 39- **Nalbantoğlu A.** Ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kahramanmaraş, **2007**.
- 40- **Yılmaz H.** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya: Öz Eğitim Basım, Yayın, Dağıtım Ltd. Şti, **1996**; 80, 303.



- 41- **Dochy F, Moerkerke G.** The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment, *International Journal of Educational Research*, **1997**; 27(5): 415-432.
- 42- **Güneş A.** Sınıf öğretmenlerinin kendi algılarına göre ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, **2007**.
- 43- **Erdoğan T.** Yabancı dil öğretiminde portfolyoya dayalı değerlendirmenin öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, **2006**.
- 44- Association of American Publishers. Standardized Assessment Primer. Erişim:<http://www.publishers.org>. Erişim tarihi: 04.03.2008
- 45- **Boyacı H.** Matematikte ölçme ve değerlendirmenin öğrenci başarısına olan katkısı. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, **2003**.
- 46- **Gerek Ö.** Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programı hakkında görüş değerlendirme ve yeterlilikleri üzerine bir araştırma. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Konya, **2006**.
- 47- **Dikili S.** Assessment at a distance: Traditional vs. Alternative Assessment. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, **2003**:2-3.
- 48- **Alakurt T.** Puanlama yönergesine dayalı (Rubrik) değerlendirme ve geleneksel değerlendirme açısından ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersi başarılarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, **2006**.
- 49- **Herman JL.** What research tells us about good assessment. *Educational Leadership*, **1992**; 49(8): 74-78.
- 50- **Eisner EW.** What really counts in schools. *Educational Leadership*, **1991**; 48(5): 10-17.
- 51- **Enger SG, Yager RE.** The Iowa assessment handbook, Science Education Center of The University of Iowa United States: **1998**.
- 52- **Bayrak R.** Ölçme ve değerlendirmenin öğrenmeye etkisi, Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, **2007**.
- 53- **Öncü H.** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Matser Basım, **1994**; 81.
- 54- **Oğuz M.** *2000'li Yıllara Yaklaşırken Toplumumuzun Eğitim ve Öğretimden Beklentileri*. İstanbul: Kurtis Matbaacılık. **1999**; 369.
- 55- **Yaman S, Karamustafaoğlu S, Karamustafaoğlu O.** İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık. **2005**.
- 56- **Airasian PW.** Symbolic validation: The case of state-mandated, high-stakes testing. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **1988**:10 (4), 301-313.
- 57- **Tekindal S.** *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Kocaeli: Evrim Yayınevi. **2002**:13-14, 61.
- 58- **Öncü H.** *Eğitimde Ölçme Değerlendirme*. Geliştirilmiş ve Gözden geçirilmiş 3. baskı., Ankara: Yaysan A.Ş., **1999**.

- 59- **İşman A.** *Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme.* Adapazarı:Değişim Yayınları. **2001**;17-18.
- 60- **Pressey SL, Robinson FP.** Psikoloji ve Yeni Eğitim, No.1565, Ankara; M.E.B. Öğretmen Kitapları Dizisi, **1991**: 120.
- 61- **Turgut MF.** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Saydam Matbaacılık. **1990**: 75.
- 62- **Atılğan H.** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık, **2006**: 263.
- 63- **Yıldırım A.** İlköğretim okulları ikinci kademedeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşler. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, **2006**.
- 64- **Binbaşıoğlu C.** *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi. **1978**: 49-50.
- 65- **Özçelik DA.** *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları. **1998**: 137-138.
- 66- **Stiggins R.** Evaluating Classroom Assessment Training in Teacher Education Programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, **1999**; 2(3): 23-27.
- 67- **Wiggins G.** Teaching to the Authentic Test. *Educational Leadership*, **1989**: 46(7), 41-47.
- 68- **Kellaghan T, Madaus G.** National testing: Lessons for America from Europe. *Educational Leadership*, **1991**: 49(3), 87-93.
- 69- **Kaptan F, Önal İ.** Fen ve teknoloji öğretiminde süreç temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, **2006**; 3(32), 6-18.
- 70- **Barootchi N, Keshavarz MH.** Assessment of achievement through portfolios and teacher-made tests. *Educational Research* .**2002**; 44(3): 279-288.
- 71- **Aschbacher P.** Portfolio assessment: A handbook for educators. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Co. **1995**.
- 72- **Gülseren HÖ.** Yeni öğretim programı ve yapılandırmacı (Constructivist) yaklaşım. *Güvender Eğitim Bülteni*. **2004**; 7: 4-5.
- 73- **McMillia JH.** Classroom Assessment: Principles and Practice For Effective Instruction. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon,**1997**.
- 74- **Amobi AA.** Preservice teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, **2005**; 32 (1): 115-130.
- 75- **Jay JK, Johnson KL.** Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, **2002**; 18: 73-85.
- 76- **Mackey JA, Glenn AD, Lewis DR.** The effectiveness of teacher education. *Peabody Journal of Education*, **1977**; 54 (4): 231-238.
- 77- **Zeichner K, Wray S.** The teaching portfolio in us teachers education programs: what we know and what we need to know. *Teaching and Teacher Education*, **2001**; 17: 613-621.
- 78- **Millard L.** Teaching the teachers: ways of improving teaching and identifying areas for development. *Annals of the Rheumatic Diseases*, **2000**; 59(10): 760-764.
- 79- **Hopple CJ.** *Elementary Physical Education Teaching&Assessment*, USA: **2005**: 4-6.

- 80- **Ornstein AC, Thomas JL.** Strategies for Effective Teaching. 4 th Ed., New York: The McGraw-Hill Companies Inc, **2004**.
- 81- **Kan A.** Ödev ve projeler. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, **2006**: 336-343.
- 82- **Öztürk C, Karabacak Z, Öğrenir L, Dayı F, Baştürk K, Ersoy K, Günday İ.** İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Kılavuz Kitabı. İstanbul: Sürat yayınları, **2005**.
- 83- **Moskal BM.** "Scoring rubrics: What, when and how?" *Practical Assessment, Research & Evaluation*, (Electronic Journal), 2000; 7 (3): Erişim: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- 84- **Karakuş F.** Sosyal bilgiler öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisi. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana, **2006**.
- 85- **Whittaker CR, Salend SJ, Duhaney D.** Creating instructional rubrics for inclusive classroom. *Teaching Exceptional Children*, **2001**: 34(2): 8–13.
- 86- **Andrade HG.** Understanding rubrics. *Educational Leadership*, **1997**: 54(4): 14–17.
- 87- **Karaca E.** *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Nisan Kitapevi, **2006**: s.314.
- 88- Picket N, Dodge B. *Rubrics for Web Lessons* <http://edweb.sdsu.edu/webquest/rubrics/weblessons.htm> Erişim tarihi: 18.12.2006.
- 89- **Andrade HG.** Teaching with rubrics:The good, the bad and the ugly. *College Teaching*, **2005**: 53(1): 27-30.
- 90- Zülfiyar D. Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. Erişim: <http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/zulfikardeniz.doc> **2002**. Erişim tarihi:01.12.2006
- 91- **Shaffner Ann.** Rubrics in middle school: Rewarding or rueful. *Teaching & Change*, **1997**: 4(3): 26-258.
- 92- **Shepard L.** The role of assessment in learning culture. *Educational Researcher*, **2000**; 29(7): 4-14.
- 93- **Black P, William D.** Inside the black box: Raising standarts through classroom assessment. *Phi Delta Kappan* , **1998**; 80(2): 139-148.
- 94- **Fullan M.** The New Meaning of Educational Change, New York: Teacher College, **2001**.
- 95- Yıldız N. 6. Sınıf fen bilgisi dersinde rubrik yöntemiyle öz değerlendirme çalışması. Erişim: <http://www.erg.sabanciuniv.edu/iok2005/>. Erişim tarihi: 18.12.2006.
- 96- **Popham JW.** What's wrong and what's right with rubric. *Educational Leadership*, **1997**; 55 (2):12-13.
- 97- **Jackson M, Larkin JM.** Teaching students to use grading rubrics. *Teaching Exceptional Children*, **2002**;35(1): 40-45.
- 98- **Haladyna TM.** Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking, United States: Allyn & Bacon, **1997**.
- 99- Mertler CA. Designing scoring rubrics for your classroom, Practical Assessment, Research & Evaluation, Erişim: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25> Erişim Tarihi: 24.04.2008.

- 100- **Korkmaz H, Kaptan F.** Fen eğitiminde öğrencilerin gelişimini değerlendirmek için portfolyo kullanımı üzerine bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2002**; 23: 167-177.
- 101- **Spady W, Marshall K.** Beyond traditional outcomes-based education. *Educational Leadership*, **1991**; 49: 67-72.
- 102- **Dochy F, McDowell L.** Introduction assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, **1997**; 23(4): 279-298.
- 103- **McCormick J.** Enhancing instruction in measurement & evaluation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, **1988**; 59(4): 27-30.
- 104- **Hammond TH.** "Structure, Strategy, and the Agenda of the Firm." Fundamental Issues in Strategy: A Research Agenda. Boston: Harvard Business School Press. **1994**.
- 105- Erbil O. Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli. Erişim: <http://uretim.meb.gov.tr/EgitekHaber/s76/yazarlar/Oguz.htm>. Erişim tarihi: 28.12.2006.
- 106- **Brualdi A.** Implementing performance assessment in the classroom, practical assessment, *Research & Evaluation*, **1998**: 6- 2.
- 107- Elliott, SN. Creating Meaningful Performance Assessments, Erişim: <http://www.ericdigests.org/1996-1/creating.htm> , Erisim Tarihi: 15.04.2008.
- 108- **Weber M, Bob RS.** Authentic assesment: Good or Bad?. *The Agricultural Education Magazine*, **2001**; 73(5): 14-15.
- 109- **Wiggins G.** Toward better report cards. *Educational Leadership*, **1994**; 52(2): 28-37.
- 110- **Farr R.** The assessment puzzle. *Educational Leadership*, **1991**; 49(3): 95.
- 111- **Joyner AB, McManis BG.** Quality control in alternative assessment. *Journal of physical education, recreation&dance*, **1997**; 68(7): 38-40.
- 112- **Kaptan F, Korkmaz H.** Fen öğretiminde tümel (Portfolio) değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **2000**; 19, 212-219.
- 113- **Simon M, Forgette GR.** Impact of a content selection framework on portfolio assessment at the classroom level. *Assessment in Education*, **2000**; 7(1); 84-101.
- 114- **Black P, Wiliam D.** Assessment and classroom learning. Assessment in education. *Principles, Policy and Practice*, **1998**; 5(1).
- 115- İlci B. Performans testleri. Erişim: [http:// www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/betül\\_ilci.doc](http://www.eod.hacettepe.edu.tr/seminerdosyaları/betül_ilci.doc) **2002**. Erişim tarihi:01.12.2006.
- 116- **Wiggins GP.** Assessing Student Performance. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. **1993**.
- 117- **Calfee R, Perfumo P.** Student portfolios: opportunities for a revolution in assessment. *Journal of Reading*, **1993**; 36(7), 532-537.
- 118- **MEB.** Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli. Ankara: Milli eğitim basım evi, **2003**: 192-205.
- 119- **Chang CC.** A study on the evaluation and effectiveness analysis of web-based learning portfolio (WBLP). *British Journal Of Educational Technology*, **2001**; 32(4).
- 120- **Gilman DA, Andrew RR, Cathleen D.** Making assessment a meaningful part of instruction. *NASSP Bulletin*, **1995**; 79(573): 20-24.

- 121- **Koretz D, Stecher B, Klein S, McCaffrey D.** The vermont portfolio assessment program: Findings and implications. *Education Measurement: Issues and Practice*, **1994**; 13(5): 5-16.
- 122- **Baki A.** Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi, Ankara: Ceren yayınları, **2002**.
- 123- **Wellensiek A, Lembens A, Schallie M.** *Lernen Mit Dem Portfolio*. Unterricht Arbeit + Technik, **2001**; 21 – 23.
- 124- **Dubrovich M.** A diversify your assesment portfolio. *Principal*, **2002**; 82(2): 7-56.
- 125- **Moya S. S.ve O' Malley M.** A portfolio assessment model for ESL. *The Journal of Issues of Language Minority Students*, **1994**; 13(13): 13-36.
- 126- **Mumme J.** Portfolio Assessment in Mathematics, California Mathematics Project, University of California, Santa Barbara. **1990**.
- 127- **Okan N.** İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersindeki portfolyo uygulamasının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Bilim dalı, Ankara, **2005**.
- 128- **Doğan BA.** Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van **2005**.
- 129- **MEB.** İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6,7,8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu (taslak basım). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü, **2005**.
- 130- Schacter J. The Impact of Educational Technology on Student Achievement. The Milken Exchange on Educational Technology, Erişim: <http://www.mff.org/publications/publications.taf?page=161> Erişim tarihi: 02.10.2007.
- 131- **Wexley KN.** Performance appraisal: An update. In research in personel and human resources management. **1984**; 2, 53-79.
- 132- **Bilgin İ, Geban Ö.** Öğrencilerin grup çalışmalarındaki performansları ile kimyasal defne konusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. V. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresi. ODTÜ, **2002**:154.
- 133- **Haas AL.** The use of self-ratings and peer ratings to evaluate performances of student group members. *Journal of Marketing Education*, **2000**; 20: 200-210.
- 134- **Erdal H.** İlköğretim matematik programı ölçme ve değerlendirme kısmının incelenmesi.Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, **2005**.
- 135- **Bahar M, Nartgün Z, Durmus S, Bıçak B.** Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, **2006**.
- 136- **Gürses A, Sema A, Özkan E, Kahraman S, Taşgın E.** Sınıf öğretmenliği programı fen bilgisi öğretimi dersinde akran değerlendirmesi. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara, **2006**:372.
- 137- **Tebliğler dergisi.** 71. madde **2006** 2584 sayılı kanun
- 138- **Gökçe E.** İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi 4. ulusal sınıf öğretmenliği sempozyumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 1998;6-8.
- 139- **Calderhead J.** *Öğretmenlerin Uzmanlığının Tanınması ve Geliştirilebilmesi Uluslararası dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, **1997**; 21.

- 140- **Biller K.** “Sosyal Felsefeci olarak 21. Yüzyılın Öğretmenleri” Uluslararası dünya Öğretmen Eğitimi Konferansı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. **1997**; 51-52.
- 141- **Viechnicki K.** Öğrenci dosyalarının değerlendirilmesinin öğretmenin sınıf içi etkinliklerine olan etkisi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **1997**; 28(2); 351-352.
- 142- **Malkoç G.** Aile Eğitimi ve Eğitimde Nitelik Geliştirme. *Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, **1993**.
- 143- **Satır S.** Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne- baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. **1996**.
- 144- **Birgin O.** İlköğretimde velilerin değerlendirme sürecine katılımına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, **2006**; 331:32-39.
- 145- **Doğan E.** Ankara merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında okul-aile iletişiminin engelleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. **1995**.
- 146- **Kaşıkçı M.** İlköğretimde velilerle işbirliği kurmada öğretmenlerin kendi yeterlikleriyle ilgili görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. **1996**.
- 147- **Tezel F, Ünver N.** Okul öncesi programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **2005**;13(1): 23-30.
- 148- **Bayrakçı Ö.** İlköğretim sosyal bilgiler dersindeki araştırma ödevlerinin (etkinlik, performans ve proje) öğrencilerin sosyalleşmesine katkısı. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, **2007**.
- 149- **Büyükkaragöz SS, Mustafa CM, Yılmaz H, Pilten E.** Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 1. Baskı, Konya: Mikro Yayınları, **1999**.
- 150- **MEB.** Çağdaş Öğretmen Profili, *MEB: EARGED*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara. **2001**.
- 151- **Güven İ.** Öğretmen Yetiştirme Uluslararası Boyutu (UNESCO 45. Uluslararası Eğitim Kongresi *Milli Eğitim Dergisi (Electronic Journal)*, **2001**; 150. Erişim:<http://yayim.meb.gov.tr/e-dergi.htm>.
- 152- **Özdemir S, Yalın H.** Öğretmenlik Mesleğine Giriş. 2.Baskı, Ankara: Nobel Yayınları. **1999**.
- 153- **Ulutaş S.** Genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerinin araştırılması. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2003**.
- 154- **Oakley K.** The performance assessment system: A portfolio assessment model for Evulating beggining teachers. *Journal of Personnel Evulation in Education*, **1998**; 11: 323-341.
- 155- **Yıldırım İ.** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. 4. Basım. Ankara: ÖSYM Yayınları, **1999**.
- 156- **Şeker H, Deniz S.** Öğretmen yeterlilikleri ölçeği. *Milli Eğitim Dergisi (Electronic Journal)*, **2004**;164. Erişim: <http://yayim.meb.gov.tr/e-dergi.htm>.
- 157- **Demirhan G.** *Spor Eğitiminin Temelleri*. Ankara: Bağırhan Yayınevi, **2006**: 32.
- 158- **Demirhan G.** Dünyada beden eğitimi öğretmeni yetiştirme. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, **2003**; 300: 13-22.

- 159- **Demirhan G, Açıkada C, Altay F.** Students perceptions of physical education teacher qualities. *Journal of the International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance.* **2001;** 35(3) :16-18.
- 160- **Taymaz H.** Ortaöğretimde öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara, **1974.**
- 161- **James AR, Griffin LL, France T.** Perceptions of assessment in elementary physical education: A case study. *Physical Educator,* **2005;**62(2):15-20.
- 162- **Gökçe E.** İlköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi,***2003;** 299: 28.
- 163- **Yanpar T.** Ankara ilkokullarındaki ikinci devre öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği ve konu alanlarıyla ilgili eğitim ihtiyaçları.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. **1992.**
- 164- **Topal T.** İlköğretim birinci kademe öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum, **1999.**
- 165- **MEB.** Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çalışması (Pilot Uygulama Ulusal Raporu),* **2005.**
- 166- **Aydın A.** Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme/Psikometri Anabilim Dalı, Ankara, **2001.**
- 167- **Muşta MC.** İlköğretim sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki anlayış ve uygulamalarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, **2001.**
- 168- **Güven S.** Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi,* **2002,** 4(286),23-24.
- 169- **Çakan M.** Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlilik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* **2004;** 37(2): 99-114.
- 170- **Aydın F.** Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları, 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, Pamukkale Üniversitesi, **2005;** 1,775-779.
- 171- **Candur F.** Öğretmenlerin fen ve teknoloji öğretimi, kullanılan ölçme-değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim sürecindeki önemi hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, **2007.**
- 172- **Kaya B.** İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede kullandıkları ölçme araçları ve bunları seçmelerinde etkili olan faktörler. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara, **2004.**
- 173- **Flowers CL, Delzell D, Browder F.** Teachers' perceptions of alternative assessments. *Research & Practices for Persons with Severe Disabilities,* **2005;** 30(2): 81-92.
- 174- **Orhan AT.** Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2007.**

175- **Arık RS.** İlköğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara, **2006.**

176- **Parmaksız RŞ.** Aktif öğrenme ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilirliği. Yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, **2004.**

177- **Yıldız, S.** Beden Eğitimi ve spor öğretmenlerinin meslekte kendini geliştirme düzeylerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Mersin, **2006.**

178- **Doğan BA.** Fen öğretiminde değerlendirme etkinlikleri üzerine öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van, **2005.**

179- **Gündüz S, Odabası F.** Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitimde Öğretim Teknolojilerini ve Materyal Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology- TOJET*. January **2004**; 3(1). <http://www.tojet.net/articles/110htm>. Erisim tarihi: **02.02.2006.**

180- **Hamdan N.** İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2003.**

181- **Koç N.** Liselerde Öğrencilerin Akademik Başarılarının Değerlendirilmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 104, **1981.**

182- **Schafer WD, Swanson G, Bené N, Newberry G.** Effects of teacher knowledge of rubrics on student achievement in four content areas, *Applied Measurement in Education*, **2001**; 14(2): 151-170.

183- **Kalkavan A, Kerkez F, Bektas F, Mülazımoğlu O, Civil Y.** Trabzon'da Görev Yapan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Meslekle İlgili Görüş ve Önerileri. 2.Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu. Bursa, **2001**:220–232.

184- **Eğri G.** Coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yapabilme yeterliliği. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, **2006.**

185- **Güven S.** *Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi.* 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. **7-9 Haziran 2001.**

186- **Zhang Z, Burry JA.** Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, **2003**; 16 (4), 323-342.

187- **Turgut F.** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara; Saydam Matbaacılık, **1983.**



## Ek 1. Kendini Değerlendirme Kontrol Listesi

Sevgili Öğrenciler,

Bu kontrol listesi toplumsal davranışlarınızın, sizler tarafından değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki davranışları yapma durumunuza göre ilgili bölümü

(●) işareti koyarak doldurunuz.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:.....

Tarih.....

<b>Toplumsal Davranışlar</b>	<b>Arasıra</b>	<b>Sıklıkla</b>	<b>Nadiren</b>
Grubumdaki kişilere yardım ederim.			
Kendimi gruptan uzak tutarım.			
Grubumdaki hem kız hem de erkek arkadaşlarımla tutarlı/düzenli olarak etkileşimde olurum.			
Grubumdaki diğer kişileri eleştiririm.			
Grubumda fiziksel uygunluğu daha yüksek olan kişiler benim için daha gözdedir.			
Grubumdaki diğer arkadaşlarımdan gelen geri bildirimleri kabul ederim.			

## Ek 2. Öğrenci Ürün Dosyası Değerlendirme Formu

Öğrencinin adı ve soyadı:.....

Sınıf:.....

**Yönerge:** Aşağıdaki her bir ölçütün ne düzeyde yeterli olduğunu göz önüne alarak dosyayı değerlendiriniz.

Ölçütler	Dereceler				
	1	2	3	4	5
1. Çalışmaların tam olması					
2. Çalışmalardaki çeşitlilik					
3. Çalışmaların amaca uygunluğu					
4. Çalışmaların doğruluğu					
5. Dosyanın düzenliliği					
6. Harcanan çabaları gösterme					
7. Yaratıcılığı gösterme					
8. Çalışmaların seçiminde risk alma					
9. Öğrencinin gelişimini gösterme					
10. Kendini değerlendirme					

**Yorumlar/Öneriler:**.....

.....  
.....

### Ek 3. Dereceli Puanlama Anahtarı

**Grubun Adı:**

**Sınıf:**

**Açıklama:** Aşağıdaki dereceli puanlama anahtarı, grubunuzla hazırladığınız afişinizi değerlendirmek için hazırlanmıştır. Bu anahtar, aynı zamanda afişinizi hazırlarken hangi ölçütlere dikkat edeceğiniz konusunda size bilgi verecektir.

Performans Düzeyi	Ölçütler ve Ölçüt Tanımlamaları
	Görünüm
Çok İyi (3)	Afişin görünümü temiz ve düzenli.
Orta (2)	Afişin görünümü temiz ancak düzenli değil ya da düzenli ancak temiz değil.
Geliştirilmeli (1)	Afişin görünümü temiz ve düzenli değil
	<b>İçerik</b>
Çok İyi (3)	Afiş, konuyu açık ve anlaşılır olarak yansıtıyor.
Orta (2)	Afiş, konuyu yansıtıyor; ancak açık ve anlaşılır değil.
Geliştirilmeli (1)	Afiş, konuyu yansıtmıyor.
	<b>Slogan</b>
Çok İyi (3)	İçeriğe uygun çarpıcı bir slogan bulunmuş.
Orta (2)	Slogan bulunmuş ancak içeriğe uygun değil.
Geliştirilmeli (1)	Slogan hiç kullanılmamış.
	<b>Materyal Kullanımı</b>
Çok İyi (3)	Görsel ve yazılı materyaller konuya uygun ve yeterli düzeyde kullanılmış.
Orta (2)	Görsel ve yazılı materyaller konuyla ilgili ama yetersiz.
Geliştirilmeli (1)	Görsel ve yazılı materyaller konuyu desteklemiyor.
	<b>Materyallerin Birbiriyle Uyumu</b>
Çok İyi (3)	Yazılı ve görsel materyaller arasında tam bir uyum sağlanmış.
Orta (2)	Yazılı ve görsel materyaller arasında tam uyum sağlanamamış.
Geliştirilmeli (1)	Yazılı ve görsel materyaller arasında uyumsuzluk var.
Öğretmenin Afiş Hakkındaki Yorumu ve Önerileri	

.....Sınıf/Ders Öğretmeni

**Ek 4. Öğrenci Ürün Dosyasına İlişkin Öz Değerlendirme Formu Örneği**

Ad-Soyad: \_\_\_\_\_

Bu benim çalışmam. Benim ona vermiş olduğum isim: \_\_\_\_\_

Bu çalışmayı nasıl yaptım? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bu çalışmayı neden yaptım? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bu çalışmamı nasıl değerlendiriyorum? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Üzerinde çalışmaya devam etmem  
gerektenler: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Ek 5. Akran Değerlendirme Formu

Arkadaşınızın Adı ve Soyadı:

Voleybolda manşet pas çalışmasını izlediğiniz arkadaşınıza aşağıda verilen ölçütlere göre puan veriniz.

- Tamamen uyduysa 5 puan,
- Sık sık uyduysa 4 puan,
- Bazen uyduysa 3 puan,
- Nadiren uyduysa 2 puan,
- Hiçbir zaman uymadıysa 1 puan

veriniz. Her sütundaki puanları toplayarak puan kısmına yazınız

ÖLÇÜTLER	5	4	3	2	1
Vücudunu topun geldiği tarafa çevirdi.					
Ayaklar omuz genişliğinde açık bir ayak nde olacak şekilde pozisyon aldı					
Dizlerini bükerek topun altına girdi.					
Top, bilek ile dirsek arasındaki bölgeye temas etti.					
Topa vuruş anında kolları gerdi.					
Vuruşla beraber vücudunu yukarı kaldırdı.					
Topu istenen yere gönderdi.					
TOPLAM PUAN					

## Ek 6. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Alguları Anket Formu

**Sayın Meslektaşım,**

Bu anket formu Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı'nda yapılan yüksek lisans tezine veri toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Bu çalışmada siz beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. İki bölümden oluşan anket formunun birinci bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümde ise ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterlik ve uygulamalarınıza yönelik maddelere yer verilmiştir. Size uygun gelen seçeneğin karşısına (X) işareti koymanız gerekmektedir. Anketteki maddeleri içten ve eksiksiz doldurmanız çalışmanın güvenliğini arttıracaktır. Vereceğiniz cevaplar araştırma amacının dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Yardım ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Zekai PEHLİVAN  
Danışman

Neşe GENÇ  
Yüksek Lisans Öğr.

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Cinsiyetiniz:** 1( ) Erkek 2( ) Kadın

**Hizmet Yılımz:**.....

**Okul Düzeyi:** 1( ) İlköğretim 2( ) Ortaöğretim

**Ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir seminere/konferansa katıldım:** 1( ) Evet 2( ) Hayır

### II. BÖLÜM

Yeterlik					Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	Uygulama				
Tamamen yeterliyim	Oldukça yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Biraz yeterliyim	Hiç yeterli değilim		Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
					1. Yapacağım sınavın amacını belirlerim					
					2. Öğrencilerin duyuşsal (ilgi, tutum v.b) özelliklerini dikkate alırım					
					3. Hedef davranışlar ile yapılacak sınav arasında ilişki kurarım.					
					4. Ölçme ve değerlendirme yaparken öğrencilerin bireysel özelliklerini (yaş, cinsiyet, ilgi, yetenek v.b) dikkate alırım.					
					5. Her ünite için ölçme-değerlendirme yaparım.					
					6. Ölçmek istediğim davranış için uygun koşullar oluştururum.					
					7. Uygulama sınavları dışında yazılı sınav da yaparım.					
					8. Ölçme aracının geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlarım.					

Tamamen yeterliyim	Oldukça yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyim	Biraz yeterliyim	Hiç yeterli değilim	Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman
					9. Öğrencilerden beklediğim kritik (önemli) davranışları tespit ederim.					
					10.Sadece davranışın meydana gelip gelmediğini puanlamak için bir ölçek hazırlarım.					
					11. Hazırladığım ölçme aracının güvenilirliğini sağlarım.					
					12. Ölçme sonuçlarından öğrencileri haberdar ederim.					
					13. Öğrencinin sosyal aktivitelere katılıp katılmaması vereceğim notu etkilemez.					
					14. Öğrenciyi değerlendirirken sadece kendi gözlemlerimi kullanırım.					
					15. Performansa (beceriye) daha yüksek not veririm.					
					16. Ölçülecek her davranış puanlarım.					
					17. Öğrencinin haylaz yada uslu oluşu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.					
					18. Öğrencinin sosyo-ekonomik durumu puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.					
					19. Öğrencinin cinsiyeti puanlama yaparken vereceğim kararı etkilemez.					
					20. Öğrenciden ne beklediği ve öğrencinin hangi ölçütlerle değerlendirileceği hakkında ayrıntılı bilgiler veririm					
					21. Sadece öğretimin sonunda değil, öğretimin her aşamasında sürekli ölçme-değerlendirme yaparım.					
					22. Tek bir ölçme yöntemine bağlı kalmayıp çeşitli ölçümler yaparım.					
					23. Öğrencileri gözlemlerken video kullanırım.					
					24. Öğrenci başarısını ölçerken istenilen davranışın ne dereceye kadar karşılandığını bazı sayısal değerlerle gösteren çizelgeler hazırlarım (dereceleme ölçeği)					
					25. Öğrenci başarısını ölçerken öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarını, farklı boyut ve düzeylere bölünerek gösteren bir ölçek hazırlarım					
					26. Öğrencinin çalışmalarını, gösterdiği gayreti, geçirdiği süreci ve özgün çalışmalarının bir dosya içinde toplanmasını sağlarım (portfolyo).					
					27.Öğrenciyi değerlendirirken performansa (sonuç) değil sürece (katılıma) dikkat ederim.					
					28. Değerlendirme yaparken öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini sağlarım (öz değerlendirme).					
					29. Değerlendirme yaparken öğrencilerin arkadaşını değerlendirmesini sağlarım (akran değerlendirme).					

Tamamen yeterliyim	Oldukça yeterliyim	Orta düzeyde yeterliyi	Biraz yeterliyim	Hiç yeterli değilim	<b>Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları</b>				
					Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Çok seyrek	Hiçbir zaman



## ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Gazipaşa'da doğdu. İlk ve ortaokulu Cumhuriyet İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 1999 yılında Gazipaşa Lisesi'nden mezun oldu. Aynı yıl Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bölümünü kazandı. 2003 yılında bu bölümden mezun olarak Tarsus Gözlükule Çok Programlı Lisesi'nde beden eğitimi öğretmeni olarak göreve başladı. 2004'de Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalında Spor Pedagojisi alanında yüksek lisansa başlamıştır.

2007 yılında Tarsus Lisesi'ne ataması çıktı. Halen aynı okulda öğretmenliğe devam etmektedir.